Universitat Rovira i Virgili

TRIANGLE

LANGUAGE, LITERATURE, COMPUTATION
LENGUAJE, LITERATURA, COMPUTACIÓN
LLENGUATGE, LITERATURA, COMPUTACIÓ

13

[publicacions] urv

2015 · ISSN 2013-939X · DOI 10.17345/triangle
https://revistes.urv.cat/index.php/triangle

REVISTA TRIANGLE

Directores · Editors-in-Chief
Dra. M. Dolores Jiménez López, Universitat Rovira i Virgili, Tarragona (Spain)
Dr. Antonio M. García Español, Universitat Rovira i Virgili, Tarragona (Spain)

Consejo editorial · Editorial Board
Leonor Becerra Bonache, Université Jean Monnet, Saint Etienne (France)
Natalia Català Torres, Universitat Rovira i Virgili, Tarragona (Spain)
Erzsébet Csuhaj-Varjú, Eötvös Loránd University, Budapest (Hungary)
Elena de la Cruz Vergari, Universitat Rovira i Virgili, Tarragona (Spain)
Carlos Martín Vide, Universitat Rovira i Virgili, Tarragona (Spain)
Alfonso Ortega de la Puente, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid (Spain)
M. José Rodríguez Campillo, Universitat Rovira i Virgili, Tarragona (Spain)
György Vaszil, University of Debrecen, Debrecen (Hungary)

Comité científico · Scientific Committee
Dulce María Bautista, Universidad Central, Bogotá (Colombia)
Antoni Brosa Rodríguez, Uniwersytet Łódzki, Lodz (Poland)
M. Isabel Calle Romero, Universitat Rovira i Virgili, Tarragona (Spain)
Emmanuele Chersoni, Hong Kong Polytechnic University, Hong Kong (China)
Henning Christiansen, Roskilde University, Roskilde (Denmark)
Dolores Corbella Díaz, Universidad de La Laguna, Tenerife (Spain)
Anca Crivat, University of Bucharest, Bucharest (Romania)
Veronica Dahl, Simon Fraser University, Burnaby (Canada)
Adrian-Horia Dediu, University Politehnica of Bucharest, Bucharest (Romania)
Marina de la Cruz Echeandía, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid (Spain)
Esther Forgas Berdet, Universitat Rovira i Virgili, Tarragona (Spain)
José Eugenio García Albea, Universitat Rovira i Virgili, Tarragona (Spain)
Adela Grando, San Diego Super Computer Center, San Diego (USA)
M. del Carmen Horno Chéliz, Universidad de Zaragoza, Zaragoza (Spain)
Iraide Ibarretxe Antuñano, Universidad de Zaragoza, Zaragoza (Spain)
Vincenzo Manca, Università di Verona, Verona (Italy)
Antonio Moreno Ribas, Universitat Rovira i Virgili, Tarragona (Spain)
Benedek Nagy, University of Debrecen, Debrecen (Hungary)
Isabel Oltra Massuet, Universitat Rovira i Virgili, Tarragona (Spain)
Diana Pérez Marín, Universidad Rey Juan Carlos, Madrid (Spain)
Łukasz Szkopiński, Uniwersytet Łódzki, Lodz (Poland)
Cristina Tîrnăucă, Universidad de Cantabria, Santander (Spain)
Adrià Torrens Urrutia, Universitat Rovira i Virgili, Tarragona (Spain)
Florentina Lilica Voicu, Universitat Rovira i Virgili, Tarragona (Spain)
Michael Zock, LIF-CNRS, Marseille (France)

ISSN: 2013-939X · DL: T-1492-2010 · DOI 10.17345/triangle
http://revistes.urv.cat/index.php/triangle

Edita · Publishing
Publicacions de la Universitat Rovira i Virgili:
Av. Catalunya, 35 - 43002 Tarragona
Tel. 977 558 474 · publicacions@urv.cat

This work is licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported License. To view a copy of this license, visit http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/

TRIANGLE. *Language, Literature and Computation*
Volume 13, 2015
DOI: 10.17345/triangle13
ISSN: 2013-939X
http://revistes.urv.cat/index.php/triangle

Volume Contributors

Anna Orlovska
Departament de Filologies Romàniques
Universitat Rovira i Virgili
anna.orlovska@estudiants.urv.cat

Marina Silva Alcántara
Departament de Filologies Romàniques
Universitat Rovira i Virgili
marina.sa7@hotmail.com

Contents

El Panorama del Español en Estados Unidos
Anna Orlovska 1

Hacia una Caracterización Lingüística de las Interacciones en WhatsApp
Marina Silva Alcántara 69

TRIANGLE. *Language, Literature and Computation*
Volume 13, 2015, pp. 1–68
DOI: 10.17345/triangle13.1-68
ISSN: 2013-939X
http://revistes.urv.cat/index.php/triangle

El Panorama del Español en Estados Unidos

Anna Orlovska*

Universitat Rovira i Virgili, Tarragona, Spain

Abstract. The goal of this paper is to reflect on the situation of the Spanish language in the USA, considering basic concepts in Sociolinguistics such as *identity, attitude* and *prestige*. Forecasts indicate that by 2050 USA will be the country with the largest number of Spanish speakers. These forecasts are based almost exclusively on the number of people that will costitute the Latin-community in the coming years. In this paper, we consider that statements like the above may be moot if we analyze the concrete situation in which Spanish speakers are in the USA and the attitudes and opinions arising from the use of this language in the United States. In order to get answers to basic questions –namely, in the USA, regarding the relationship Spanish-English, we find a situation of bilingualism or diglossia?; What is the future of Spanish in the USA? What role will play the Spanish language in the USA in the coming years?–, in this paper we analyze: 1) the presence of the Spanish language in the USA; 2) the language planning of the central government of the USA; 3) the use of the language by the Spanish speakers in USA; and 4) the attitude of English speakers towards Spanish language.

Keywords: Bilingualism, Spanish, USA.

Resumen. El objetivo de este artículo es reflexionar sobre la situación de la lengua española en EE.UU., teniendo en cuenta conceptos básicos en sociolingüística como

* **Author's address**:
Departament de Filologies Romàniques
Universitat Rovira i Virgili
Av. Catalunya 35, 43002 Tarragona, Spain
E-mail `anna.orlovska@estudiants.urv.cat`

identidad, actitud y *prestigio*. Las previsiones señalan que, en 2050, EE.UU. será el país con el mayor número de hispanohablantes. Estas previsiones se basan casi exclusivamente en el número de personas que compondrá la comunidad latina en los próximos años. En este trabajo, consideramos que afirmaciones como las anteriores pueden ser discutibles si analizamos la situación concreta en la que se encuentran los hablantes de español en EE.UU. y las actitudes y opiniones que suscita el uso de esta lengua en territorio estadounidense. Con el objetivo de obtener respuesta a una serie de preguntas –a saber, en EE.UU., en lo que respecta a la relación español-inglés, nos encontramos con una situación de ¿bilingüismo o diglosia?; ¿Qué futuro tiene el español en EE.UU.? ¿Qué papel jugará la lengua española en Estados Unidos en los próximos años?–, en este trabajo analizamos: 1) la presencia de la lengua española en Estados Unidos; 2) la planificación lingüística del gobierno central de Estados Unidos; 3) el uso de la lengua por parte de los hispanohablantes de EE.UU.; y 4) la actitud de los anglosajones hacia el español.

Palabras clave: Bilingüismo, español, Estados Unidos.

1 Introducción

El español en los Estados Unidos –su presencia, su situación y su posible futuro– es el objetivo de numerosos estudios. Esto se debe a que Estados Unidos es un país multicultural, con mezcla de razas y, por consiguiente, con una gran variedad de lenguas en su territorio, de entre las que destaca el español. De hecho, el español es la segunda lengua más hablada en la Unión Norteamericana, después del inglés. Esta situación se explica no solo por la historia del continente –los países en el Suroeste de la Unión–, sino también como consecuencia del fenómeno de la inmigración y de la globalización.

Dejando a un lado la larga historia del español en territorio estadounidense, la expansión de la lengua española en el continente en las últimas décadas, la creciente demografía de la población hispana y la propaganda de la lengua y la cultura realizada por las instituciones españolas han llevado a muchos expertos a afirmar que Estados Unidos será en 2050 el primer país hispanohablante del mundo, razón por la cual es muy habitual encontrar afirmaciones como las siguientes:

> Los Estados Unidos son hoy el segundo país hispanohablante del mundo, por el número de sus hablantes. Este hecho había sido proyectado para 2030 (Británica Word Data), pero ya es una realidad. Las proyecciones para el año 2050 convertirían a los Estados Unidos en el

> primero, desplazando a México de este sitial y, por supuesto, a los que hasta hace muy poco tiempo estaban tras él: España, Colombia y la Argentina (López Morales 2008:1036).

O artículos en periódicos con titulares como "El idioma español, en la cima del universo" (www.abc.es); "El español ganará la partida al inglés" (elpaís.com); "Estados Unidos podría ser el país con más hispanohablantes en 2050" (www.elmundo.es).

Es lógico llegar a estas conclusiones partiendo de los informes de diferentes organismos que se ocupan del español y que ofrecen estadísticas variadas. No obstante, a veces, los números no son suficientes para determinar en qué situación se encuentra una lengua en un territorio determinado y qué futuro le espera. Creemos que la realidad de diversos grupos lingüísticos que coexisten no puede analizarse únicamente a partir de unas estadísticas que representan a una comunidad de habla en bloque. Pensamos que es necesario analizar la opinión de individuos concretos, ya que son estos hablantes particulares los que hacen uso de la lengua y, por lo tanto, son ellos los que determinan el futuro de la lengua y su posible modificación. Consideramos que afirmaciones como las anteriores pueden ser discutibles si analizamos por un lado la situación concreta en la que se encuentran los hablantes de español en EE.UU. y, por otro, las actitudes y opiniones que suscita el uso de esta lengua en territorio estadounidense.

El objetivo del trabajo que presentamos aquí es reflexionar sobre la situación de la lengua española en la Unión Norteamericana, teniendo en cuenta conceptos básicos en sociolingüística como *identidad, actitud* y *prestigio*, ya que creemos que estos fenómenos afectan directamente al uso, mantenimiento y difusión del español en EE.UU. En concreto, analizamos: 1) La presencia de la lengua española en Estados Unidos; 2) la planificación lingüística del gobierno central de Estados Unidos; 3) el uso de la lengua por parte de los hispanohablantes en la Unión; y 4) la actitud de los anglosajones hacia el español.

A partir del análisis de estos ámbitos que afectan al español directamente, pretendemos llegar a una serie de conclusiones que nos permitan aclarar cuál es la realidad lingüística de EE.UU. En concreto, queremos encontrar respuesta a las dos preguntas siguientes:

1. En EE.UU., en lo que respecta a la relación español-inglés, nos encontramos con una situación de ¿bilingüismo o diglosia?

2. ¿Qué futuro tiene el español en EE.UU.? ¿Qué papel jugará la lengua española en Estados Unidos en los próximos años?

Para realizar nuestro estudios hemos extraído de la bibliografía general sobre el español en EE.UU. las ideas más recurrentes sobre la situación actual y el futuro de esta lengua en territorio norteamericano; hemos revisado los datos y estadísticas oficiales que ofrecen las instituciones públicas americanas, las universidades y otras organizaciones que se ocupan del español en EE.UU.; hemos analizado una serie de vídeos (más de 200) en los que hablantes hispanos de EE.UU. ofrecen sus opiniones sobre el uso del español en territorio estadounidense; hemos elaborado una encuesta propia para conocer la actitud de los estadounidenses respecto a la lengua española; y, finalmente, hemos contrastado los datos oficiales con las opiniones de los hablantes y la encuesta realizada para poder extraer conclusiones sobre la situación real del español en EE.UU.

Este trabajo se organiza de la siguiente manera. En primer lugar, se establecen los conceptos sociolingüísticos en los que se va a basar nuestro análisis del español en EE.UU. En segundo lugar, tras un breve repaso al origen de la presencia del español en EE.UU., realizamos un análisis que pretende observar la presencia del español en el ámbito formal a nivel nacional. En concreto, nos ocupamos de la *administración pública y jurídica*, de los *medios de comunicación* y, por supuesto, del ámbito más relevante en las lenguas minoritarias, la *educación*. Nos centramos especialmente en este último ámbito, porque creemos que es uno de los que más influye a la hora de elegir la lengua. Por último, analizamos el uso que los hispanos hacen del español en la comunidad estadounidense desde una perspectiva claramente sociolingüística, centrándonos en conceptos como *prestigio, actitud, identidad*. Para poder ejemplificar el uso y las actitudes, analizamos de forma particular la situación del español en Texas.

2 Contacto de Lenguas

El contacto de lenguas es un fenómeno que implica la convivencia de diferentes grupos lingüísticos que comparten el espacio físico y las normas sociales de un determinado territorio. Trudgill y Hernández Campoy (2007: 75) definen el contacto lingüístico como una situación en la que "grupos de dos o más

hablantes que no tienen una lengua materna común están o entran en contacto social". Por tanto, en situación de contacto lingüístico, diferentes grupos lingüísticos comparten territorio y, a pesar de tener idiomas maternos diferentes, suelen compartir una lengua en común fijada por las normas políticas y sociales del territorio en el que conviven.

Las situaciones de contacto lingüístico suelen ser el resultado de diferentes circunstancias históricas que desembocan en esta realidad. Siguán y Mackey (1989: 40-43) enumeran una serie de factores históricos que suelen provocar situaciones de contacto de lenguas:

- *Expansión.* Se trata de pueblos que a lo largo de la historia se han ido expandiendo y ampliando sus fronteras y con este proceso llevan consigo tanto su cultura como su lengua. Un ejemplo claro es el latín que penetró en la Península con la expansión del Imperio Romano y fue la base de todas las lenguas románicas actuales.
- *Unificación.* Hace referencia a la unificación política; es decir, un grupo étnico impone tanto su lengua como su cultura, y esto queda reflejado en la necesidad de una lengua común para la comunicación entre los diferentes puntos del territorio. El ámbito de la educación es en el que más se manifiesta la imposición lingüística; el resultado de la unificación. Un ejemplo podría ser el actual estado de Texas que en los años anteriores a 1800 formaba parte del territorio de México. Una vez que este territorio fue absorbido por los pueblos anglosajones, como resultado de la guerra de México, el inglés se convirtió en la lengua oficial y fue impuesta a los hispanohablantes que no abandonaron el nuevo territorio anglosajón.
- *Situaciones postcoloniales.* Esta situación queda muy bien reflejada tomando como ejemplo los procesos de independencia en América del Sur (1800-1830). Tratándose de la lengua, en primer lugar, hay que mencionar que, los regímenes coloniales se daban en territorios que no tenían estructuras políticas y que contaban con una gran variedad de lenguas indígenas; en segundo lugar, a la hora de definir las fronteras de los diferentes territorios no tenían en cuenta la gran diversidad étnica y cultural de los pueblos afectados, razón por la cual, después de los procesos de independencia, los Estados de América del Sur tienen una realidad lingüística plurilingüe muy compleja.
- *Inmigración.* Estamos ante el masivo traslado de personas hacia los países industrializados que, a su vez, llevan consigo su lengua. Este fenómeno se

ha producido a lo largo de la historia, y, en la actualidad, sigue produciéndose. Por ejemplo, la inmigración de origen mexicana en el Suroeste de los Estados Unidos. Los inmigrantes llevan consigo su lengua y sus costumbres al nuevo territorio. La integración de los recién llegados se manifiesta en la adopción de la lengua inglesa que lleva hacia el bilingüismo y, en algunas ocasiones, hacia el monolingüismo anglófono a lo largo de las generaciones.

- *Cosmopolitismo.* Hace referencia a la globalización que se caracteriza principalmente por la necesidad del uso de las lenguas francas para la comunicación internacional. Esto puede observarse primordialmente en las grandes ciudades cosmopolitas, las sedes de organismos internacionales, etc., pero también con las nuevas tecnologías que implican una nueva forma de comunicación a distancia.

En un territorio que ha experimentado cualquiera de los fenómenos mencionados anteriormente conviven personas que pertenecen a diferentes grupos étnicos con sus respectivas lenguas y culturas. El contacto de esas lenguas es inevitable en la comunicación cotidiana y desemboca en el fenómeno conocido como *bilingüismo*, en algunos casos *diglosia*. El bilingüismo es un fenómeno que ha llamado mucho la atención de los estudiosos desde finales del siglo XIX. A pesar de ser un término muy utilizado, y familiar para cualquier hablante, su definición técnica presenta importantes problemas. En el apartado siguiente intentaremos proporcionar una definición.

3 Bilingüismo y Diglosia

A la hora de describir las situaciones de bilingüismo, la mayor parte de los lingüistas recurren a las definiciones proporcionadas por Bloomfield (1933) y Macnamara (1969). Estas definiciones representan dos polos opuestos, están basadas en el concepto de competencia y hacen referencia al bilingüismo como fenómeno individual. Bloomfield (1933) consideraba que para considerarse bilingüe, un hablante debía poseer "un dominio de dos o más lenguas igual que el de un nativo". Para Macnamara (1969), en cambio, una persona puede ser clasificada como bilingüe "si además de las habilidades en su primera lengua, tiene algunas habilidades en una de las cuatro modalidades (hablar, entender, escribir, leer) de la segunda lengua" (citado por Appel & Muysken 1996: 11). Como puede observarse, estas definiciones tratan el conocimiento que un hablante tiene de las lenguas y, por lo tanto, es muy difícil discriminar adecuadamente y aplicarlas a individuos concretos. Por un lado, si seguimos la

definición de Bloomfield (1933), es improbable encontrar un hablante bilingüe con capacidad de dominar las dos lenguas con el nivel de competencia de un monolingüe nativo de cada lengua. Por otro parte, si aplicamos la definición de Macnamara (1969), la gran mayoría de la población sería bilingüe, ya que es frecuente encontrar personas que, además de dominar el idioma materno, son capaces de leer en una segunda lengua, aunque no tengan el nivel suficiente para hablar en esa lengua. Este tipo de definiciones basadas en la competencia suele llevar a discusiones porque, como pone de manifiesto Skutnabb-Kangas (1981: 85), aunque se intentara aplicar las definiciones basadas en la competencia lingüística, ningún autor especifica ni el nivel de competencia que un bilingüe supuestamente debería poseer ni con qué competencia se ha de comparar la competencia del bilingüe, es decir, con la de un monolingüe o la de otro bilingüe. Por otro lado, el nivel de dominio lingüístico necesario suele aplicarse a la segunda lengua, dando por sentado el dominio completo de la primera. Por último, se sugiere implícitamente como ideal el bilingüismo equilibrado. Del mismo modo, Titone (1976), partiendo de las observaciones de W. F. Mackey (2012), considera que:

> Esta variedad de definiciones es precisamente lo que ha venido obstaculizando el análisis y explicación de los fenómenos del bilingüismo. Es más, entre tales definiciones, el elemento de máxima confusión ha sido la insistencia en el criterio de no distinción del uso nativo. En realidad, es de hecho imposible definir el grado de perfección en el cual un buen hablante extranjero pasa a convertirse en bilingüe. En segundo lugar, no todos los hablantes nativos son igualmente sensibles, no todos poseen la misma riqueza de vocabulario ni igual versatilidad en la selección de las estructuras (Titone 1976: 14).

Como puede observarse, estamos ante el conflicto entre la competencia *lingüística* y la competencia *comunicativa*, porque, como afirman Christian Abelló Contesse y Christoph Ehlers (2010: 7): "la competencia lingüística no presupone necesariamente un manejo comunicativo de las lenguas del hablante". O como lo expresa Siguán (2001):

> Los comportamientos del sujeto no están solo determinados por su competencia en las dos lenguas de habla. Dependen igualmente de las situaciones en las que las utiliza y por tanto de las funciones que cumplen en su existencia (Siguán 2001: 28).

Otros estudiosos, conscientes de que el conocimiento no tiene nada que ver con el uso de lenguas, optan por las definiciones cuyo principio base es el *uso* de lenguas que un hablante bilingüe hace de ellas. Para Weinreich (1974: 17) "Las costumbres de usar alternativamente dos lenguas será llamada *bilingüismo* y las personas que tienen esa costumbre serán llamadas *bilingües*". Montrul (2013: 8) considera bilingüe a "una persona que tiene conocimiento estable y control funcional de dos o más lenguas, sin importar el nivel de conocimiento o si las lenguas se usan en la vida cotidiana." Siguán (2001) propone la siguiente definición:

> Llamamos bilingüe el sujeto que posee dos sistemas lingüísticos –dos lenguas– con amplitud y profundidad similar y que es capaz de utilizarlos en cualquier situación de su contexto social con parecida facilidad y eficacia (Siguán 2001: 29).

Estas definiciones demuestran que la competencia comunicativa tiene un gran peso a la hora de acercase al perfil de un individuo bilingüe, porque una persona bilingüe puede no poseer la misma eficacia y competencia en habilidades lingüísticas de comprensión (audición, lectura) y de expresión (oral, escritura). Podemos concluir, siguiendo a Titone (1976: 14), que el bilingüismo es un fenómeno de *grado*. Este lingüista se basa en la propuesta de Mackey (2012) y trata el bilingüismo como un *concepto relativo*, limitando su definición al *género de actividad lingüística* ejercida, ya que no se plantea la pregunta "¿Es bilingüe este determinado individuo?, sino ¿*En qué aspecto* es bilingüe?". En esta línea se sitúa también la definición propuesta por Christian Abelló Contesse y Christoph Ehlers (2010):

> Un concepto genérico con el que se designa el *uso habitual* o *frecuente de dos o más lenguas* por parte de un hablante o de una comunidad lingüística, normalmente dentro de ciertos contextos sociales y para ciertos fines comunicativos. [...] El bilingüismo es asimismo, un fenómeno relativo y no absoluto en el sentido de que no presupone un nivel único ni excluyente de capacidad comunicativa (*proficiency*), sino diferentes grados. El hablante bilingüe es, pues, quien hace uso frecuente de más de una lengua, una de las cuales es dominante y la(s) otra(s) no dominante(s), encontrándose la(s) última(s) en unos niveles suficientemente avanzados de desarrollo que permitan los grados comparativamente altos de estabilidad formal y de automaticidad comu-

nicativa que caracterizan el uso *habitual* de cualquier lengua (Abelló Contesse & Ehlers 2010: 8-9).

Todas estas definiciones señalan la importancia que tiene el uso de las lenguas, ya que el uso determina el grado de competencia lingüística; es decir, a mayor uso, mayor competencia. Por otra parte, teniendo en cuenta que el bilingüismo es una cuestión de grado, pueden observarse las características de comportamiento bilingüe. En otras palabras, el uso de dos o más lenguas y su alternancia permite observar las interferencias y el cambio de código que son rasgos significativos en los individuos bilingües, y el objeto de estudio de muchos sociolingüistas. No obstante, tanto la competencia lingüística como la competencia comunicativa son principios fundamentales a la hora de definir los diferentes tipos de individuos bilingües.

3.1 Tipos de Bilingüismo

La primera distinción importante para establecer una tipología de bilingüismo es la que distingue el *bilingüismo individual* del *bilingüismo social*. El primero trata el bilingüismo desde el punto de vista de la psicolingüística, el segundo hace referencia a una comunidad donde hay presencia activa de dos o más lenguas, es decir, es el objeto de estudio de la sociolingüística (Abelló Contesse & Ehlers 2010: 10).

Bilingüismo Individual

Una de las clasificaciones del bilingüismo individual es la que tiene en cuenta la edad de adquisición de una segunda lengua. Teniendo en cuenta este parámetro, distinguimos, según Montrul (2013: 9-13), dos tipos de individuo bilingüe:

1. *Bilingüe temprano*: comprende la adquisición de una segunda lengua durante la infancia. En este caso, se ha de hacer una distinción entre un bilingüe simultáneo y uno secuencial. La diferencia se halla en que en primer caso, el individuo aprende dos lenguas desde el nacimiento. En segundo caso, primero aprende una lengua y posteriormente la otra.
2. *Bilingüe tardío*: hace referencia a la adquisición de una segunda lengua a partir de los 12 años, por lo tanto, estamos ante un bilingüe secuencial.

Por otra parte, Montrul (2013) menciona la distinción entre *bilingüismo compuesto* y *bilingüismo coordinado*. Esta distinción se basa en la organización cognitiva; en concreto, en las representaciones semánticas de las palabras:

- El *bilingüe compuesto* tiene solo una representación semántica de la palabra, razón por la cual este tipo de bilingües suelen cometer errores léxicos.
- El *bilingüe coordinado* tiene dos representaciones distintas, es decir, para un mismo concepto tendría dos representaciones correspondientes a cada una de las lenguas y, por consiguiente, sabría utilizar las palabras en su contexto adecuado.

Respecto a las tipologías de bilingüismo que tienen como la base la capacidad comunicativa, hay muchas propuestas basadas tanto en el uso de una segunda lengua como en la capacidad comunicativa. Una buena clasificación de los distintos tipos de bilingüismo es la que proporcionan Christian Abelló Contesse y Christoph Ehlers (2010: 10-14) y que nosotros resumimos a continuación:

- *Bilingüismo activo/productivo* versus *bilingüismo pasivo/receptivo*. Se basa en las habilidades productivas y receptivas. En el primero de los casos el hablante es capaz de hablar, mientras que en el segundo estamos ante un bilingüe del tipo 'entiendo pero no hablo'.
- *Bilingüismo aditivo* versus *bilingüismo sustractivo*. Ambos términos se refieren al efecto que el bilingüismo tiene en el hablante a medio y largo plazo. El primer término hace referencia a una lengua complementaria. En el bilingüismo sustractivo, la lengua adquirida en un primer momento como adicional/complementaria reemplaza a la primera con el tiempo. Un ejemplo que puede ilustrar este tipo de bilingüismo es el caso de los inmigrantes en USA que reemplazan, en algunos casos, su primera lengua por el inglés, llegando incluso al monolingüismo en inglés.
- *Bilingüismo ascendente* versus *bilingüismo recesivo*. El primer término apunta a un individuo cuya capacidad comunicativa en una segunda lengua evoluciona favorablemente, ya que su situación le permite practicar la segunda lengua. El segundo término hace referencia a la situación contraria; el hablante bilingüe va perdiendo su habilidad comunicativa en una segunda lengua por falta de práctica y comienza a experimentar dificultades en la expresión y/o comprensión.

- *Bilingüismo desequilibrado (asimétrico)* versus *bilingüismo equilibrado (ambilingüismo/equilingüismo).* Los dos términos se refieren al manejo de una segunda lengua. El bilingüe equilibrado es el bilingüe *ideal*, ya que posee la capacidad comunicativa de un nativo, por tanto, se ajustaría al prototipo de la definición de Bloomfield (1933). El bilingüe desequilibrado hace referencia a un individuo con dominio desigual de dos o más lenguas, con el manejo de una lengua predominante. Este es el caso de la gran mayoría de las personas bilingües.
- *Bilingüismo fortuito/circunstancial* versus *bilingüismo optativo/electivo.* En el primer tipo de bilingüismo nos encontramos con un individuo que, por circunstancias de la vida y sin alternativa de elección, adquiere una segunda lengua. El segundo término se refiere a la alternativa de la elección de la lengua adicional que se quiere aprender. El caso más ilustrativo es el aprendizaje de segundas lenguas en el ámbito escolar.
- *Bilingüismo funcional.* Estamos ante el bilingüismo que tiene que ver con el manejo de dos lenguas con grado de fluidez y precisión distintas dependiendo de los interlocutores y del contexto en el que se usa la segunda lengua. Un ejemplo sería el aprendizaje de la lengua adicional en la escuela: el grado de fluidez y precisión del estudiante dependerá del plan escolar y del profesor, su interlocutor.
- *Bilingüismo incipiente.* Engloba hablantes que poseen la mínima competencia en una segunda lengua; es decir, la mínima exigencia respecto al dominio de la lengua para que pueda hablarse de un individuo bilingüe. En este grupo entrarían turistas que dominan algunas frases en una segunda lengua (Baker 2006: 8). Este tipo de bilingüismo se incluye dentro de la categoría del bilingüismo mínimo descrita a continuación.
- *Bilingüismo mínimo* versus *bilingüismo máximo.* El primer término hace referencia a un individuo que tiene solo nociones básicas de actuación en una segunda lengua, por el contrario, el bilingüe máximo tiene un nivel de uso de la segunda lengua muy similar al del hablante nativo.
- *Bilingüismo familiar.* Hace referencia a lenguas utilizadas en un ámbito social reducido. Es decir, el niño está en contacto con más de una lengua en el ámbito familiar. Algunos estudios tienen en cuenta el patrón 'una persona, una lengua'; la madre utiliza una lengua y el padre la otra.
- *Bilingüismo educativo* o *enseñanza bilingüe.* Este es el caso de niños que asisten a clases de educación bilingüe. Se trata de los planes escolares que

> ofrecen el aprendizaje de segundas lenguas. Es necesario poner de relieve que no todos los planes de este tipo de educación ofrecen el mismo nivel de actuación que un individuo puede adquirir. También hay que tener en cuenta que, en muchas ocasiones, los objetivos de los mismos estudiantes respecto al dominio deseado que quieren alcanzar son diferentes.

Los diferentes tipos de individuos bilingües mencionados son los más comunes. En muchas ocasiones, una minoría lingüística puede clasificarse bajo un mismo tipo de bilingüismo, ya que, por norma general, las circunstancias contextuales y personales que poseen los miembros de estas minorías presentan rasgos comunes (por ejemplo, los inmigrantes en Estados Unidos).

Bilingüismo Social

En el apartado anterior hemos definido y caracterizado el bilingüismo a nivel individual. Ahora bien, como afirma Montrul (2013):

> No es posible abordar el estudio del individuo bilingüe sin tener en cuenta cómo se usan las lenguas en el contextos social en el que vive. Es decir, dentro de una sociedad, el grado y el tipo de bilingüismo de un hablante en particular están estrechamente vinculados tanto a su contexto sociopolítico como a la funcionalidad de las lengua en ese contexto (Montrul 2013: 26).

Hablamos de *bilingüismo social* o sociedad bilingüe cuando un grupo de individuos forman una comunidad dentro de un espacio definido. En una sociedad bilingüe, los miembros de los grupos lingüísticos que comparten un mismo territorio mantienen una compleja red de relaciones que se reflejan en el uso de las lenguas y sus funciones sociales, y el prestigio que se les concede (Siguán & Mackey 1989: 44-45). Hay que tener en cuenta que para hablar de sociedad bilingüe no es necesario que cada uno de los individuos que la componen sea bilingüe, es suficiente con que las dos o más lenguas coexistan en el territorio y con que algunos hablantes usen una lengua, otros utilicen la otra y algunos (o muchos) puedan usar las dos (Montrul 2013: 26). En otras palabras, una sociedad bilingüe, o plurilingüe, es una sociedad en la que dos o más lenguas tienen algún tipo de vigencia social, lo cual significa que son usadas en determinadas situaciones de acuerdo con normas explícitas o implícitas (Siguán 2001: 32). Las formas de bilingüismo social más ampliamente

aceptadas son las que presentan Appel y Muysken (1996) (citado por Moreno Fernández 2009: 211-212). Estos lingüistas se refieren a las tres situaciones de bilingüismo social que resumimos a continuación:

1. *Situación 1*: cada una de las lenguas es hablada por un grupo diferente; se trata de grupos monolingües que, al yuxtaponerse, constituyen una comunidad bilingüe y que requieren la intervención de algunos individuos bilingües para comunicarse entre sí.
2. *Situación 2*: todos o casi todos los hablantes son bilingües.
3. *Situación 3*: coexistencia de un grupo monolingüe dominante desde una perspectiva sociológica y otro bilingüe, a menudo minoritario.

Lo que mejor caracteriza a una situación bilingüe es que las lenguas que coexisten poseen el mismo estatus de poder o de prestigio; es decir, una lengua está al lado de la otra, cumpliendo las mismas funciones (Ninyoles 1972; Siguán & Mackey 1989), en todos los ámbitos que eso engloba: política, administración, educación, etc. Teniendo en cuenta esta característica, se nos ofrece un nuevo planteamiento, respecto al uso del término *bilingüismo*, que Fishman (1972) ha introducido para realizar sus trabajos sobre las situaciones del contacto de dos o varias lenguas en un territorio. Este lingüista reserva, en principio, el concepto de bilingüismo para describir la existencia de dos lenguas en un individuo, y utiliza el concepto de *diglosia* cuando se habla del uso de dos lenguas en una sociedad determinada (Baker 2006: 69). Ahora bien, como afirma Moreno Fernández (2009: 229), cuando Fishman establece los tipos de relación que podrían mantener bilingüismo y diglosia "trasforma el concepto de bilingüismo en un atributo social, tan social como la diglosia, y lo define como el dominio por parte de una sociedad, tanto de (una lengua) A como (de una lengua) B; cuando se produce una distribución funcional de A y B se estaría ante un caso de diglosia."

3.2 Diglosia

En general, en las sociedades donde coexisten dos lenguas pueden observarse circunstancias en las que cada lengua se emplea para una función determinada; una lengua suele emplearse en situaciones formales mientras que la otra se utiliza en circunstancias informales. Cuando se produce esta distribución funcional de las lenguas en determinado territorio estamos ante una situación de *diglosia*.

El término *diglosia* fue acuñado por Charles Ferguson quien lo utilizó por primera vez en la revista Word en 1959. Según Ferguson (1959), la diglosia define comunidades lingüísticas en las que los hablantes usan dos o más variedades lingüísticas para fines o funciones diferentes. Se trata, por tanto, de situaciones en las que se tiende a utilizar dos lenguas; una lengua dominante, la variedad A; y otra, no dominante, la variedad B. Ferguson (1959) basa su análisis en la situación lingüística del árabe, del griego moderno, del alemán suizo y del criollo haitiano. Establece una serie de requisitos que aparecen en las situaciones diglósicas y que giran en torno a los siguientes factores:

1. la función de cada variedad;
2. el prestigio de la variedad;
3. la herencia literaria;
4. la adquisición;
5. la estandarización;
6. la estabilidad;
7. la gramática;
8. el lexicón;
9. la fonología.

De entre todos estos factores, la *función* es el criterio crucial para establecer una situación diglósica. A partir de ahí, Ferguson (1959) analiza las diferentes situaciones de la vida cotidiana para observar la función de las variedades. La descripción del autor se basa en la distinción entre la lengua mayoritaria, que él denomina *High variety* (H), y la minoritaria, *Low variety* (L). A partir de aquí establece ámbitos según la función de H y de L dentro de un determinado territorio, como refleja la Figura 1 (mencionada en Baker 2006).

Por su parte, Fishman (1972) definió la diglosia como un fenómeno que comprende la existencia de dos lenguas dentro de un área geográfica. Es decir, a diferencia de Ferguson (1959), quien consideraba que una situación de diglosia solo podía darse entre dos variedades de una misma lengua, Fishman amplía la definición y aplica el término diglosia a circunstancias en las que coexisten dos lenguas que pertenecen a familias lingüísticas diferentes. La definición de Fishman (1972) mantiene la idea de que cada una de las lenguas se utiliza para funciones diferentes. Fishman (1989: 184-189) distingue cuatro tipos de relaciones entre bilingüismo y diglosia:

Context		Majority Language (H)	Minority Language (L)
1.	The home and family		x
2.	Schooling	x	
3.	Mass Media and WWW	x	
4.	Business and commerce	x	
5.	Social and cultural activity in the community		x
6.	Correspondence with relatives and friends		x
7.	Correspondence with government departments	x	
8.	Religious activity		x

Fig. 1. Diglosia, Ferguson (1959).

1. *Bilingüismo con diglosia.* "This is a *societal arrangement* in which individual bilingualism is not only widespread but institutionally buttressed" (Fishman 1989: 185), es decir, en este tipo de sociedad los miembros son capaces de utilizar las dos lenguas. La lengua A se emplea en las instituciones públicas (educación, gobierno, etc.) y la B en el ámbito familiar, vecindario, amistades, etc.
2. *Bilingüismo sin diglosia.* Se trata de aquellas situaciones bilingües que no duran o no van más allá de tres generaciones. Como resultado, la lengua más fuerte acaba imponiéndose y gana terreno. Este es el caso de los inmigrantes que a partir de la tercera generación suelen convertirse en monolingües de la lengua dominante en el territorio de destino, en otras palabras, la primera lengua es sustituida por la segunda (por ejemplo, la situación de los inmigrantes en Estados Unidos).
3. *Diglosia sin bilingüismo.* En este contexto existen dos lenguas en la misma área geográfica: una es utilizada por un grupo de hablantes y la otra por el otro. Hay que reconocer que estamos ante un caso hipotético, sin ejemplos que señalar en la actualidad; este tipo de circunstancias caracteriza las situaciones coloniales en las que el grupo con poder utiliza solo la lengua A, y el resto de la población solo la lengua B. Este podría ser el caso del inglés hablado por la élite en la India y las lenguas indígenas habladas por el resto de la población (Baker 2006: 70).
4. *Ni diglosia ni bilingüismo.* Estamos ante el caso de las sociedades con varios grupos lingüísticos diferentes que bajo la presión social van cambiando a monolingües en la lengua dominante. Para ejemplificar esta situación, Fishman expone el caso de Corea, Yemen, Cuba o Noruega. Estos países, por un lado, han experimentado poca inmigración y, por el otro, tampoco

> tenían un número excesivo de minorías indígenas; razón por la cual muchos de ellos han pasado por la sustitución de su lengua por la dominante (Fishman 1989: 188).

A partir de estas cuatro situaciones, Fishman considera que la diglosia con o sin bilingüismo tiende a proporcionar una lengua relativamente estable y duradera (Fishman 1989: 187). No obstante, con la creciente comunicación, movilidad social y globalización, el contacto de lenguas es un fenómeno creciente y, por lo tanto, la estabilidad expuesta por Fishman es un fenómeno raro en el mundo globalizado (Baker 2006: 72). Evidentemente, con el paso de los años y con las modificaciones que sufre y ha sufrido la sociedad, sería necesario redefinir el término de diglosia. Por un lado, la definición de Ferguson (1959) no resulta válida en la actualidad ya que en la mayoría de las situaciones de contacto de lingüístico entran en contacto lenguas que pertenecen a familias lingüísticas diferentes. Por otro lado, aunque la definición de Fishman (1972) es más flexible, también presenta problemas ya que, como he mencionado anteriormente, el contacto de lenguas que puede observarse en la actualidad, no presenta ninguna estabilidad y no tiene un espacio temporal duradero. A pesar de los problemas que puedan plantear estas definiciones a la hora de analizar situaciones actuales de contacto de lenguas, evidentemente los factores tenidos en cuenta por estos lingüistas garantizan la posibilidad de realizar un estudio sociolingüístico del contacto lingüístico en el que conceptos como *prestigio, identidad* o *actitud* resultan fundamentales.

4 Prestigio, Actitud e Identidad

El objetivo del presente trabajo es analizar la situación de la lengua española y su posible futuro en los Estados Unidos, por lo tanto, hay que partir de la perspectiva de la macrosociolingüística, lo que conlleva tener en cuenta los conceptos de *prestigio, actitud* e *identidad*, ya que la lengua es una de las señas que determina y caracteriza al individuo. A continuación nos ocupamos de estos conceptos que constituyen el punto de partida para aclarar el curso que sigue el español en EE.UU.

4.1 Prestigio

Para definir la noción de prestigio podemos partir de la definición que propone el DRAE (www.rae.es) “realce, estimación, renombre, buen crédito”, “ascendi-

ente, influencia, autoridad". Como puede observarse, el concepto de prestigio hace una clara referencia al valor que se otorga a un individuo o a una unidad, a través de una influencia exterior, con el resultado de superioridad en alguno de los rasgos que se tienen en cuenta y que son los que determinan la conducta de los demás individuos.

Desde el punto de vista de la sociología, el prestigio de un individuo se puede fijar a partir de las cuatro variables establecidas por Hans Gerth y Charles Wright Mills (Lucas Marín 1989): 1) la *ocupación*; 2) la *clase*; 3) el *estatus*; y 4) el *poder*. Estas variables están ligadas entre sí y parten de la ocupación; es decir, de los ingresos económicos de un individuo, ya que estos son los que determinan la clase, el estatus y, en primera estancia, el poder. En otras palabras, estamos ante variables condicionadas socialmente y ante las que se genera la presión social entre la población.

Si nos ocupamos de las lenguas, la aplicación de la definición del DRAE lleva al concepto de *prestigio lingüístico* que es "valor que el hombre otorga a una lengua en relación de ascenso laboral y social", es decir, las cuatro variables mencionadas anteriormente juegan un papel importante respecto al estatus que las personas otorgan a las lenguas. En la misma línea se sitúan las consideraciones de Weinreich (1953) quien considera que hay que restringir el prestigio al valor de una lengua en el ascenso social. A nivel social, la lengua con prestigio suele ser la utilizada por los grupos lingüísticos con poder. Por el contrario, la lengua de los grupos minoritarios (por ejemplo las lenguas de los inmigrantes) no posee el mismo prestigio que la lengua del país de acogida.

El prestigio está relacionado con el poder y, por consiguiente, los miembros que pertenecen a los grupos con lengua sin prestigio suelen optar por la adaptación a la lengua dominante, con el objetivo de adquirir mayor estatus. De modo que, el prestigio lingüístico está estrechamente relacionado con la *sustitución lingüística*; es decir, la renuncia a la lengua materna. Es fácil determinar qué lengua goza de mayor prestigio, ya que suele ser la lengua con una larga historia literaria, y está protegida por la sociedad y las instituciones que la representan. Consecuentemente, la lengua con prestigio es la que se utiliza en los ámbitos públicos (administración, educación, etc.) y la lengua con menos prestigio es la utilizada en el ámbito privado (familia, vecindario, amistades, etc.).

4.2 Identidad y Actitud

Para analizar cualquier situación lingüística en un territorio hay que tener en cuenta tanto la lengua como los individuos que la utilizan; es decir, hay que prestar atención a los aspectos sociales y psicológicos presentes entre los miembros de una población, más todavía si el espacio es compartido por personas de diferente procedencia, ya que estos factores son los que determinan e influyen en todo lo que tiene que ver con las lenguas que están en contacto.

Cualquier individuo, sea cual sea su procedencia, tiene la subjetiva intuición de que pertenece a un grupo y a una categoría de personas. Pertenecer a un grupo conlleva ciertas consecuencias (Silverstain 2003), que, a su vez, se hacen evidentes en el ámbito de la lengua, que es nuestra identidad lingüística. Los conceptos *identidad* e *identidad lingüística* son definidos por Bustamante-López (2008):

> I will define *identity* as how we represent ourselves in the social world and *linguistic identities* as the language we employ to represent ourselves (Bustamante-López 2008: 279).

Tener presente esta relación entre los dos conceptos es primordial para poder entender que, a partir de estos dos componentes, los diferentes grupos lingüísticos manifiestan los prejuicios respecto a las diferentes lenguas. En otras palabras, en cada sociedad los miembros que la componen revelan y expresan su postura respecto a las diferentes lenguas, ya sea consecuencia del carácter histórico o del sociopolítico; es decir, estamos ante la *actitud lingüística* de los sujetos.

La actitud hacia una lengua, tanto de los hablantes de una comunidad como de los órganos políticos, es un componente que juega un papel importante a la hora de realizar un estudio sociolingüístico, porque puede determinar de manera positiva, pero también negativa, la lengua propia y los hablantes que la utilizan. Encontramos diferentes definiciones e intentos de describir el concepto de *actitud lingüística*. Baker (1992: 10) considera que la actitud "es un constructo hipotético empleado para explicar la dirección y la persistencia de la conducta humana." Andrew Lynch y Carol Klee (2005) se basan en la definición de las actitudes –en lo que respecta a la lengua– del Círculo de Bajtín y afirman que: "las actitudes lingüísticas son, pues, una manifestación de actitudes sociales, entramando lo verbal con lo sociopolítico y lo económico" (Lynch & Klee 2005: 273).

Los estudios que se ocupan de las actitudes lingüísticas se centran en el 'diagnóstico social' de una variedad de la lengua. Analizan si el uso de una lengua conduce a asociar al hablante con un grupo social particular, pero también se interesan por la actitud de los propios hablantes hacia su lengua y, por lo tanto, por su valor en la comunidad dominante. No obstante, hay que tener presente una clara distinción entre *actitudes* e *ideologías*: de las primeras el hablante no es consciente; las segundas representan los intereses que se centran en los valores que los dos grupos dan a la lengua, aunque el énfasis se pone en el ámbito político donde están expuestas las diferencias entre las lenguas o entre las variedades de una lengua (Myers-Scotton 2006). A partir de lo dicho, puede afirmarse que las actitudes se manifiestan en las distintas ideologías, y, por eso, son uno de los componentes más importantes a la hora de determinar el mantenimiento, la restauración, el decaimiento o la muerte de lenguas, y, por supuesto, determinan los proyectos de las planificaciones lingüísticas (Fasold 1996; Baker 2006; Myers-Scotton 2006), y eso afecta a la educación bilingüe, ya que su implementación y su apoyo por parte de los órganos políticos es una de las formas más seguras de mantener una lengua viva y vigente al lado de la lengua nacional, en palabras de Baker (1992):

> In life of language, attitudes to that language appear to be important in language restoration, preservation, decay or death. If community is grossly unfavorable to bilingual education or the imposition of 'common' national language is attempted, language implementation is unlikely to be successful (Baker 1992: 9).

Por esta razón, "el estatus, valor y la importancia de una lengua pueden medirse a partir de las actitudes hacia a la determinada lengua" (Baker 1992: 9). Otros autores, como Fasold (1996), añaden que "a menudo, sin embargo, la definición de actitud lingüística se amplía para abarcar las actitudes hacia los hablantes de una lengua o dialecto particulares" (Fasold 1996: 231). Por tanto, las actitudes lingüísticas son el reflejo de las actitudes hacia los propios hablantes de un grupo étnico. El conjunto de las actitudes y de las ideologías lingüísticas tiene una gran influencia en los territorios donde hay una situación bilingüe, ya que éste determina el mantenimiento o la sustitución lingüísticos.

4.3 Mantenimiento y Sustitución Lingüísticos

Como he mencionado anteriormente, en las sociedades en las que coexisten diferentes grupos minoritarios, se puede observar la relación entre la lengua

dominante con prestigio y la lengua sin prestigio de los grupos lingüísticos minoritarios. En muchas ocasiones, la presión social obliga a los miembros de los grupos minoritarios a adoptar la lengua dominante llevándolos hacia el monolingüismo. Por tanto, por *sustitución lingüística* se entiende:

> La redistribución de variedades lingüísticas en determinados ámbitos. Si la sustitución se ejerce a favor de la lengua mayoritaria, esta lengua parece ir conquistando ámbito tras ámbito por medio del estado intermedio de uso bilingüe (Appel & Muysken 1996: 63).

Por supuesto, la importancia principal la tiene la transmisión intergeneracional, pero también hay varios agentes externos, que son el resultado de la influencia del contexto social. Por consiguiente, pueden fijarse factores que determinan la situación de las lenguas en contacto, como señalan Appel y Muysken (1996). Para ellos, el *estatus económico* es el más relevante y va estrechamente ligado al estatus social. Asimismo, el *estatus social* y la lengua presentan una relación de gran importancia, ya que, como varios estudios sociolingüísticos han demostrado, el uso de una determinada lengua o de una variedad de una lengua es la característica principal de una clase social o de un grupo étnico determinados; es la 'marca' de los miembros de un grupo lingüístico, y no es de sorprender que estos se enfrenten a la autoevaluación que puede ser positiva pero también negativa, más si se trata de un grupo minoritario que percibe su inferioridad lingüística frente al grupo dominante.

Otro de los factores que puede ser relevante en las comunidades bilingües es el *estatus lingüístico*, pero, como Appel y Muysken (1996) afirman, "es preciso recordar que debemos distinguir el estatus dentro de una comunidad del estatus fuera de la comunidad" (Appel & Muysken 1996: 54). Este sería el caso del español en los Estados Unidos: es una lengua de prestigio a nivel global, pero también es una lengua sin prestigio en la Unión.

Otro factor relevante a la hora asegurar el mantenimiento de una lengua es el *apoyo institucional*; es decir, la planificación lingüística por parte del estado y su aplicación.

Por último, no hay que olvidarse de los *factores demográficos*. Estos hacen referencia al número de un grupo lingüístico y a su distribución demográfica, ya que cuanto mayor es el número de hablantes de una lengua en un territorio determinado, más probabilidades existen de que se mantenga la lengua minoritaria.

4.4 Comunidad de Habla

Todos los conceptos mencionados hasta ahora -prestigio, identidad y actitudes lingüísticas- son fenómenos que afectan positivamente y/o negativamente a los miembros de una comunidad lingüística y, por supuesto, a la lengua que los identifica. Esta idea nos lleva a un concepto clave en sociolingüística: *comunidad de habla*. Este concepto se define de maneras diversas. Para Salzmann (1998), una comunidad de habla está formada por "All those who share specifics rules for speaking and interpreting speech and at least one speech variety belong to a speech community" (Salzmann 1998: 217). Montrul (2013) considera que la característica principal de una comunidad de hablantes o comunidad lingüística es que "los miembros comparten una lengua y una variedad de lengua en particular y comparten las normas lingüísticas que rigen el uso apropiado de esa lengua o una variedad en distintos contextos sociales" (Montrul 2013: 27). Saussure, por su parte, considera que la lengua constituye el lazo social y:

> Es un tesoro depositado por la práctica del habla en los sujetos que pertenecen a una misma comunidad, un sistema gramatical virtualmente existente en cada cerebro, o, más exactamente, en los cerebros de un conjunto de individuos, pues la lengua no está completa en ninguno, no existe perfectamente más que en la masa (Saussure 1916: 57).

Como puede observarse, los diversos autores coinciden en que la comunidad de habla es el conjunto de individuos que comparten una lengua y su uso. No obstante, actualmente es difícil definir una comunidad de habla, ya que el fenómeno de la globalización impide delimitar sus fronteras debido al constante contacto de lenguas y a una población formada por diversos grupos lingüísticos, que cuentan con un número variable de miembros en constante movimiento. Por tanto, para poder definir el concepto tratado y realizar un estudio de la situación lingüística en un territorio determinado es necesario tener en cuenta el fenómeno de la globalización, que influye directamente tanto sobre la lengua como sobre su uso. Desde este punto de vista, podríamos definir la globalización y su relación con lenguas de la siguiente manera:

> El concepto de globalización comprende un sistema a nivel mundial de interconexiones sociales, políticas y culturales. Eso está especialmente asociado con el impacto económico. Podríamos decir, respecto

> al lenguaje, que las decisiones sobre qué lengua hablar, con quién y cómo son también decididas por *alguien* para sus propósitos (Mar-Molinero 2009: 11).

Desde este punto de vista, hay que intentar redefinir el concepto de comunidad de habla para adaptarlo a las circunstancias actuales. En esta línea, Andrew Lynch (2013) considera que las definiciones de los clásicos sobre comunidad de habla no son aplicables en la era global y, por esta razón, propone lo siguiente:

> La comunidad de habla en la época global adquiere, en términos conceptuales, más rasgos del tipo que tal vez asociaríamos con las llamadas comunidades profesionales, 'mundos' o 'ámbitos', por ejemplo, el mundo académico, el mundo de los negocios, el ámbito legal, el ámbito de la psiquiatría, etc., y menos características del tipo que asociaríamos con un vecindario, una ciudad, o una región, los cuales son, por necesidad, delimitados por el espacio físico (Lynch 2013: 69).

La propuesta de Lynch (2013) se relaciona de manera clara con el concepto de *comunidad de práctica* utilizado por algunos sociolingüistas. Díaz Campos (2014) define la comunidad de práctica como:

> Un grupo mucho más pequeño de personas (en comparación con la comunidad de habla) que participan en una actividad común. Eckert (2009: 35) argumenta que la comunidad de práctica es un grupo de individuos que se juntan en función de un propósito común y que en el desarrollo de ese objetivo común comparten maneras de hacer ciertas cosas, maneras de hablar, creencias y valores (Díaz Campos 2014: 26).

La redefinición de Lynch (2013) o el concepto de comunidad de práctica nos permite centrar nuestro interés en los núcleos concretos que están relacionados con el uso de una lengua determinada por las reglas sociopolíticas. Estas reglas ejercen una verdadera presión sobre los hablantes de un territorio determinado a la hora de elegir la lengua de uso.

De lo dicho se sigue que un estudio de la situación lingüística en un determinado territorio en la era de la globalización no puede basarse solo en los principios que tradicionalmente se han utilizado para estudiar las situaciones de bilingüismo, principios que se basaban sobre todo en las costumbres de uso

de una lengua por parte de los hablantes de un espacio determinado. Actualmente, para realizar un análisis adecuado no es suficiente con analizar una comunidad de habla a partir de datos sobre las lenguas utilizadas en casa, en el vecindario, en el barrio ... o cualquier otra idea basada en la definición clásica de comunidad de habla. Evidentemente, ese tipo de datos es útil para acercarse al uso de la lengua de un grupo determinado, pero no para analizar una situación bilingüe y para determinar en qué situación se encuentran o se podrían encontrar las lenguas en contacto en un determinado territorio. Para el tipo de análisis que queremos realizar, resulta mucho más adecuado utilizar la redefinición del concepto de comunidad de habla propuesta por Lynch o el concepto de comunidad de práctica propuesto por algunos estudios. Un ejemplo de este tipo de análisis es el realizado por Andrew Lynch (2013) quien estudió la actitud de los estudiantes hacia el español en Florida. Es decir, el centro de atención de este estudioso fue el ámbito académico que puede constituir un ejemplo de comunidad de habla -o comunidad de práctica– en el mundo globalizado. Este tipo de análisis resulta adecuado para un estudio sociolingüístico como afirma Mar-Molinero (2009) quien considera que:

> Para poder tratar la difusión y propagación de una lengua y la globalización hay que centrar la atención en el análisis dentro del área que comprende "contacto de las lenguas, competición y política". También el papel importante lo juega la planificación lingüística, abierta y encubierta, que difunden la ideología y regulación que guía el uso de la lengua en la sociedad (Mar-Molinero 2009: 9).

Teniendo en cuenta lo dicho, en este trabajo se entenderá el concepto de *comunidad de habla* desde la perspectiva de Andrew Lynch. A partir de esa definición, centraremos nuestra atención en los ámbitos relacionados con la planificación lingüística de un estado determinado.

A partir de aquí, el presente trabajo tiene como base dos análisis: el primero se fija en cómo las políticas lingüísticas afectan al terreno de las instituciones públicas en EE.UU.:

> Eso se manifiesta en el empleo de la lengua en la administración pública, en el ámbito jurídico, medios de comunicación y, particularmente, en el sistema educativo que es el fruto de las ideas y creencias respecto al repertorio de la lengua de la comunidad (Mar-Molinero 2009: 9).

Y el segundo análisis tendrá en cuenta el uso de la lengua que hacen los hablantes del país, ya que los miembros de los distintos grupos lingüísticos son el reflejo de la actuación política adoptada en el ámbito relacionado con la lengua de la nación.

5 Español en EE.UU.

El español y su presencia en EE.UU. tienen una larga historia. Se remonta a los siglos XV y XVI con el descubrimiento, conquista y colonización del Nuevo Continente por parte de los españoles. La entrada de los primeros conquistadores anglosajones en el siglo XVII fue el primer paso para la lengua inglesa y su extensión por todo el continente norteamericano a lo largo de los siglos sucesivos. El siglo XIX fue muy significativo en lo que se refiere a la expansión de los EE.UU., y por tanto de su lengua, que fue guiada por la doctrina *Manifest Destiny*: una creencia según la cual tenían la divina misión de expandirse hacia el oeste del continente norteamericano hasta el Océano Pacífico. Esta doctrina profesaba la superioridad cultural y racial de los europeos blancos cuya misión era *americanizar* a los "incivilizados" no-europeos (Bhatia y Ritchie 2012). El Manifest Destiny servía como justificación para el desplazamiento de los no-europeos como resultado de la opresión y de las guerras con los indígenas y los pueblos mexicanos.

La guerra México-americana (1846-1848) terminó con el *Tratado de Guadalupe de Hidalgo* según el cual México tuvo que ceder la mitad de su territorio a los EE.UU. El territorio cedido comprende, actualmente, Texas, Nuevo México, Arizona, California, Nevada, Utah y una gran parte de Colorado (Bhatia y Ritchie 2012). Los mexicanos que no abandonaron estas tierras eran hispanohablantes y estaban obligados a aprender inglés, lengua que se había convertido en la lengua de instrucción en las escuelas y que se consideraba como la manera de civilizarlos, tal y como exigía la cultura anglosajona. Este es un ejemplo que explica el porqué de la presencia de la lengua española en el territorio estadounidense y que rebate las consideraciones aceptadas por muchos que, en la actualidad, consideran que el español es el resultado de las masivas olas de inmigración desde América latina hacia territorio estadounidense.

Un caso similar al de México fue la isla de Puerto Rico, que se convirtió en tierra de los EE.UU. con su victoria en la guerra española-americana en 1898. Como la población era hispanohablante, los nuevos dueños declararon en 1902 el español y el inglés como lenguas oficiales, aunque el inglés fue la

lengua impuesta en ámbito educativo hasta 1930. Cien años después de la anexión de Puerto Rico a EE.UU., el español se ha convertido en la lengua de instrucción en las escuelas.

Junto a Puerto Rico, Nuevo México es uno de los estados de la Unión que presenta una particularidad con respecto al resto de los Estados en el ámbito de la lengua, ya que el español es la lengua cooficial en el territorio y está presente en el sistema educativo. Esto convierte a Nuevo México en el único estado de la Unión bilingüe constitucionalmente, "aunque de forma limitada" (Consejería de Educación, Embajada de España en Estados Unidos 2012-2013: 8).

Los ejemplos expuestos demuestran que la lengua española ha estado presente en Norteamérica desde los primeros pasos de los conquistadores españoles. En todo caso, no hay que olvidar la propagación actual del español ni los grandes esfuerzos que realizan las instituciones políticas españolas para promocionar nuestro idioma, su historia y su cultura no solo entre la comunidad latina en territorio estadounidense, sino también entre los anglosajones del país que cada vez tienen más interés por aprender el idioma español.

La lengua española cuenta con el privilegio de estar convirtiéndose en una lengua franca debido, en parte, a la importancia que están ganando los países hispanohablantes en ámbito económico. Un papel fundamental es el desempeñado por la RAE cuyos estatutos vigentes, aprobados en 1993, establecen como objetivo fundamental de la Academia: "Velar por que la lengua española, en su continua adaptación a las necesidades de los hablantes, no quiebre su esencial unidad"(www.rae.es). Este compromiso se ha plasmado en la denominada política lingüística panhispánica, compartida con las otras veintiuna corporaciones que forman parte de la Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE), creada en México en 1951.

ASALE está formada por 22 academias de las que la más joven es la *Academia norteamericana de la lengua española* (ANLE) fundada en 1973. Este órgano es el apoyo imprescindible en la difusión de la lengua española tanto entre los norteamericanos como entre la población hispana de los EE.UU.

Además de la RAE y ANLE, no hay que olvidar la importancia del Instituto Cervantes, una institución pública creada en España en 1991 "para la promoción y la enseñanza de la lengua española y de las lenguas cooficiales y para la difusión de la cultura española e hispanoamericana" (www.cervantes.es).

Uno de los objetivos del Instituto es formar buenos profesionales de la enseñanza del idioma para poder difundir y promover el español alrededor del mundo. En la actualidad, cuenta con 86 academias, de las cuales 5 se encuentran en los Estados Unidos, en concreto, en Albuquerque, Boston, Nueva York, Chicago y Seattle. Como afirma la institución, el crecimiento de los alumnos interesados en aprender la lengua española es de un 8% anual. Esto significa que la lengua española está en pleno apogeo en EE.UU., razón por la cual se reafirma el impacto que tiene entre la población norteamericana. Hay que mencionar también la reciente creación del *Observatorio de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos* en colaboración con la Universidad de Harvard, cuyo objetivo es:

> Crear un centro que sirva como punto de referencia internacional para el estudio, el análisis prospectivo y diagnóstico de la situación de la lengua española en los Estados Unidos, con especial atención a su evolución social, cultural y lingüística, su uso por los hablantes del español, incluidas las minorías, pero no exclusivamente, y su coexistencia con otras lenguas[2].

Otro gran factor responsable de la presencia del español en EE.UU. es la inmigración procedente de los países latinoamericanos. Los inmigrantes son una fuente para la divulgación del castellano y de la cultura española. La situación de la población latina en EE.UU. ilustra el impacto de las bases y los agentes de la globalización en el cambio de la lengua en la sociedad, mientras la planificación lingüística del gobierno español y particularmente del Instituto Cervantes, refuerza las reclamaciones del imperialismo lingüístico europeo en la difusión de una lengua global: el español (Mar-Molinero 2009).

EE.UU. es, desde hace tiempo, destino de masivas avalanchas de inmigrantes que debido a las precarias condiciones de vida que les ofrecen sus países de origen se ven obligados a emigrar. En 1945, la población de EE.UU. estaba compuesta por un 87% de blancos, un 10% de negros, un 2,3% de hispanos y un 0,5% de asiáticos. Las proyecciones para el año 2050 estiman que, en ese año, el 52,8% de la población será blanca, el 13,6% será negra, el 24,5% de origen hispano y el 8,3% procedentes de Asia (Suárez-Orozco & Suárez Orozco 2001).

[2] *http://cervantesobservatorio.fas.harvard.edu/es*

La primera gran oleada de inmigrantes data de 1901 y se prolonga hasta 1910. La segunda se produjo en los años 60 y 80 del siglo XX (Lynch 2013). A pesar de que, los inmigrantes procedían de diferentes lugares del mundo, la gran mayoría era de origen latinoamericano, principalmente mexicano. En 1986, el gobierno federal aprobó una amnistía para los indocumentados que habían entrado en la Unión antes del 1982 y, de esta manera, se convirtieron en inmigrantes provisionales. El objetivo real de esta ley federal era reducir la inmigración ilegal, razón por la cual el gobierno reforzó las patrullas en las fronteras. No obstante, el resultado no fue el esperado y los ilegales siguieron entrando en el territorio. Las cosas cambiaron con la tragedia de 11 septiembre de 2001 y la inmigración se convirtió en una cuestión de seguridad.

Esta decisión afectó principalmente a los musulmanes y mexicanos. El gobierno cambió las políticas migratorias y a partir de este año, aumentaron las deportaciones de los ilegales, haciendo todo ello que el porcentaje de los nuevos ilegales empezara a disminuir, como demuestra la Figura 2[3].

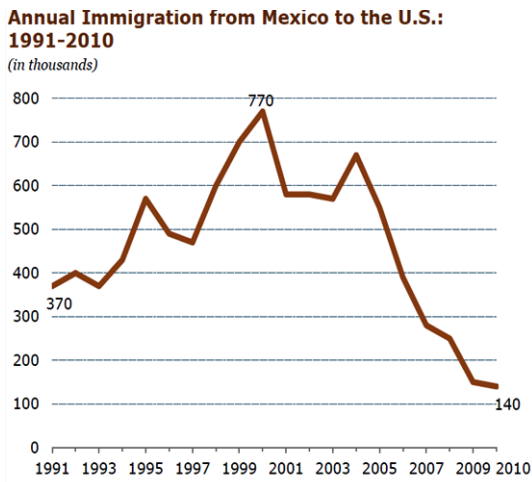


Fig. 2. Inmigración de México a EE.UU. Años 1991-2010.

[3] Extraída de *http : //www.pewhispanic.org/2012/04/23/net − migration − from − mexico − falls − to − zero − and − perhaps − less/*

Actualmente, según el Censo 2012 publicado por *American FactFinder*, en los Estados Unidos hay 40,8 millones de personas nacidas fuera de la Unión, de los que 52% son los llegados de América Latina. De estos, tan solo el 7% entró después del año 2010. Este dato hay que tenerlo en cuenta, ya que las primeras generaciones de inmigrantes son la clave para la transmisión de su lengua a las generaciones posteriores.

Respecto a las lenguas, la inmigración es la clave para entender por qué EE.UU. presenta un gran número de grupos lingüísticos diferentes con sus respectivas lenguas. Actualmente, según el Censo 2000 de la *Modern Language Association*[4], en el territorio de Estados Unidos hay una gran variedad de lenguas distintas al inglés, que en total forman el 19,62%, es decir el otro 80,38% lo forman los hablantes de inglés. Del 19,62%, el español es hablado por un 62,13%, lo que significa que el español representa la segunda lengua más hablada de los EE.UU. Este hecho no es sorprendente si tenemos en cuenta que el número de los hablantes de origen hispano está aumentando año tras año debido a la alta natalidad registrada en la comunidad latina. La mayor concentración de la población hispanohablante se encuentra en el Suroeste del país, en Florida y en Nueva York.

Como puede observarse en la Figura 3, extraída del formato digital del periódico *Prensa Libre*[5], la población de habla hispana se encuentra a lo largo de la frontera de los EE.UU. con México. Respecto al aumento de la población en su totalidad puede observarse un crecimiento considerable.

La población hispana representa un total del 12,5% (35.305.818) de la población estadounidense. El grupo mayoritario es de origen mexicano (7,3%) seguido por los puertorriqueños (1,2%) y los cubanos (0,4%). En 2010, los hispanos alcanzaron un 16,3% con 50.477.594 de personas y, en 2013, un 17,1% (54.071.370) de 316,1 millones de personas son de origen hispano. Esos datos proporcionados por el *American FactFinder* demuestran el aumento de 3,6 millones de hispanos en la Unión entre 2010 y 2013. Este aumento se debe a la inmigración y a la alta natalidad por parte de la comunidad latina. Si este crecimiento sigue el mismo ritmo en las próximas décadas, Estados Unidos se convertirá en un país latino.

Como he dicho anteriormente, la inmigración de los hispanohablantes a EE.UU. y su alta natalidad son la causa del aumento de la población en

[4] *http://www.mla.org/cgi-shl/docstudio/docs.pl?map_data_results*
[5] *http://www.prensalibre.com/internacionales/Mapa-hispanos-Unidos*

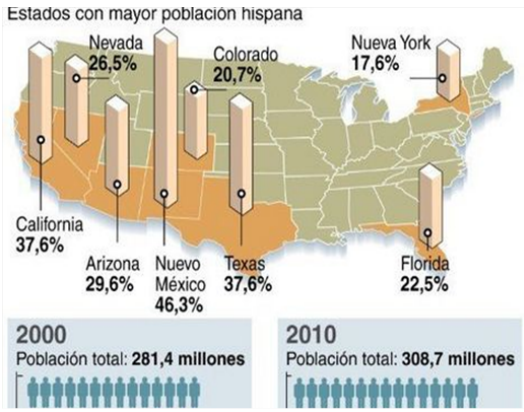


Fig. 3. Población de habla hispana en EE.UU.

el país. Aunque se considera la minoría étnica más amplia de la Unión, la comunidad hispana se caracteriza, con frecuencia, por la alta marginalización y la discriminación, convirtiéndose en desvalidos en la dominante sociedad anglosajona (Mar-Molinero 2009), exceptuando a los latinos provenientes de Cuba que gozan de un estatus social y económico reconocido en Miami y Florida (Moreno Fernández 2013b), razón por la cual el español en esta zona se considera como lengua con prestigio, todo lo contrario al español del Suroeste, que es principalmente el mexicano, considerado una lengua sin prestigio y con connotaciones negativas.

Respecto a la distribución de la población hispana según su origen, la gran mayoría proviene de México (64,3%), el 22,7% son de los diferentes países de América Central, el 9,3% es de Puerto Rico y el 3,7% es de origen cubano, como muestra la Figura 4 de elaboración propia a partir de los datos del Censo 2012 del centro de estadísticas *American Fact Finder*

A pesar del sentimiento de inferioridad lingüística –el español se considera una lengua minoritaria en EE.UU.–, se están produciendo cambios en la difusión de la lengua como consecuencia directa de las fuerzas de la globalización. Esto se manifiesta en el hecho de que el español es la marca de identidad de los hispanos y es la lengua de comunicación de las relaciones que los unen.

Teniendo en cuenta lo dicho, resulta más fácil entender el porqué de la existencia de la lengua española en la Unión. Ahora bien, cuando hablamos

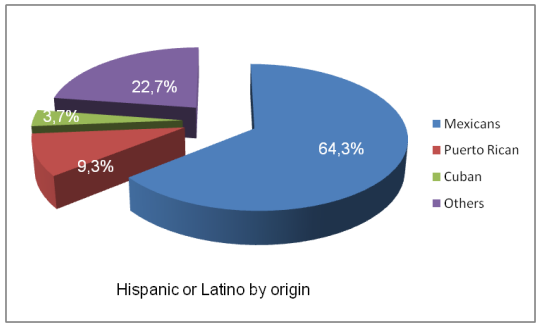


Fig. 4. Distribución de la población hispana en EE.UU. según su origen.

de inmigración en EE.UU. no estamos hablando solo de la inmigración latinoamericana, sino de la inmigración de diferentes partes del mundo, que, como no podía ser de otra manera, ha llevado a EE.UU. sus diferentes lenguas y culturas.

EE.UU. es un país cuya seña de identidad es el inglés. El monolingüismo es la característica que define al americano. Teniendo en cuenta esto, es comprensible que con la llegada masiva de la inmigración se implementaran ciertas medidas que apoyaron las políticas lingüísticas que defienden el monolingüismo inglés. Como ejemplo de esto, basta fijarse en lo ocurrido durante el siglo XX:

- En 1906 uno de los requisitos para obtener la nacionalidad era el dominio de inglés por parte de los inmigrantes; durante y después de la Primera Guerra Mundial aumentó la ansiedad de la lealtad nacional y la asimilación lingüística de los inmigrantes, ya que, en los años posteriores se levantó la prohibición de la enseñanza de idiomas que no fueran el inglés como fruto de la legislación *Anti-alemán* y el caso conocido como *Mayers vs Nebraska*.
- En los años 30, la inmigración se detuvo como consecuencia de la estricta legislación adoptada en los años 20 y de la gran depresión económica, lo que llevó a la asimilación lingüística absoluta por parte de los inmigrantes ya residentes en el territorio, potenciando el monolingüismo en la tercera generación de las familias inmigrantes.
- Los años 80 están marcados por el lento crecimiento económico, que aprovechó el movimiento *English Only*: este movimiento difundió las ideas sobre la necesidad de mantener la lengua inglesa unificada, con el objetivo de declarar el inglés como la lengua oficial, ya que, en realidad,

en la Constitución de los Estados Unidos de América, firmada en 1787, no se menciona nada respecto a la lengua oficial. Sin embargo, como la Constitución está escrita en inglés, la población norteamericana ha asimilado que su lengua oficial es el inglés. *English Only* puede considerarse una reacción contra la inmigración y tiene muchos simpatizantes en la actualidad. Su pensamiento ha influido en otros proyectos en contra de la educación bilingüe en las décadas posteriores, como refleja Wright (2012: 615): en California con la *Proposition 227* en 1998; en Arizona mediante la *Proposition 203* en 2003; y en Massachusetts en 2002 con *Question 2*. Estas iniciativas defienden que la educación bilingüe viola el derecho de los niños a aprender el inglés y han conseguido reducir el número de los programas bilingües en cada uno de los Estados en cuestión.

Este breve recorrido por los sucesos del siglo XX, que tienen que ver con las lenguas, demuestra la postura política pero también ciudadana que ha favorecido el monolingüismo y que ha traído consigo una serie de consecuencias que han influido negativamente en el mantenimiento de las lenguas de las minorías lingüísticas y han favorecido la asimilación lingüística de los inmigrantes que se han convertido en monolingües en la lengua 'oficial' de los Estados Unidos.

Hay que destacar, por tanto, el monolingüismo como marca de la identidad americana y, a pesar de que estamos en la era global, esta es la base de los puntos de vista nacionalistas propios de la cultura occidental y eso se manifiesta en el empleo de la lengua en la administración pública, en el ámbito jurídico, en los medios de comunicación y, particularmente, en el sistema educativo que es el fruto de las ideas y creencias respecto al repertorio de la lengua de la comunidad (Mar-Molinero 2009).

6 Español en EE.UU.: Análisis Sociolingüístico

Para analizar la situación del español en los Estados Unidos, es necesario analizar 'comunidades de habla' concretas, ya que esta aproximación permite observar la presencia del español en ámbito formal a nivel nacional. En concreto, en este trabajo analizamos la *administración pública y jurídica*, los *medios de comunicación* y, por supuesto, el ámbito más relevante en las lenguas minoritarias, la *educación*.

6.1 Administración Pública y Ámbito Jurídico

El español está presente en la vida pública de los norteamericanos. El gobierno de los Estados Unidos ofrece en español toda la información que incumbe a cualquier ciudadano norteamericano. Un buen ejemplo son las páginas de Internet de los principales órganos del gobierno que ofrecen la opción de consulta en español. En concreto, desde 2009, la Casa Blanca ofrece la nueva página en español[6], lo que supone un paso más hacia la comunicación en español al presentar contenidos específicamente dirigidos a la comunidad hispana. En español también se ofrece la agenda del presidente Obama relacionada con la comunidad latina del territorio. Incluso en las redes sociales – *www.twitter.com* o *www.facebook.com*–, éste mismo órgano ofrece a sus seguidores hispanohablantes acceder a las noticias relacionadas con los sucesos en el país. El hecho de que el español esté presente en el corazón de los Estados Unidos –la Casa Blanca– muestra que los hispanohablantes en EE.UU. y su lengua tienen cada día más facilidades desde el punto de vista lingüístico.

Por otra parte, no hay que olvidar los servicios públicos que atienden diariamente a los ciudadanos (desde los hospitales hasta los servicios jurídicos). Según las estadísticas del Departamento de trabajo de EE.UU.[7], en 2012 había 63.600 intérpretes y traductores de inglés y otra lengua extranjera y, según los pronósticos para el 2022, este ámbito laboral, supondrá un aumento de un 46%, como consecuencia del gran número de personas que no hablan inglés en la Unión, con el objetivo de facilitarles la comunicación en escuelas, hospitales, tribunales y centros de conferencias. En lo referente a la lengua española, el poder que están adquiriendo los hispanohablantes en el territorio ha fomentado la creación de todo tipo de servicios en las zonas que comprenden una alta concentración de latinos, principalmente en las ciudades cercanas a la frontera con México, lo que hace posible vivir en estas zonas "sin necesidad de saber mucho inglés" (Lynch 2008: 249).

6.2 Medios de Comunicación

Según datos del Instituto Cervantes (Centro Virtual Cervantes 2012), el poder de compra de los hispanos es el más alto entre los grupos minoritarios desde

[6] *http://www.whitehouse.gov/espanol/*

[7] *http://www.bls.gov/ooh/media-and-communication/interpreters-and-translators.htm*

2008, y esto se refleja en todos los ámbitos, entre ellos, los medios de comunicación. Hay varios estudios que analizan y describen las cadenas televisivas que emiten su contenido en español y su crecimiento en las últimas décadas estrechamente relacionado con el ascenso de los latinos. En la actualidad, a pesar de que una gran parte de la población consume noticias a través de los medios online y de las redes sociales, las estadísticas demuestran que el medio de comunicación que más seguidores tiene entre la población es la televisión. Según los datos de TVB, la asociación comercial de la industria de televisión y emisoras, la televisión es el medio de comunicación con mayor porcentaje de consumidores a nivel nacional con un 88,3% de audiencia.

Respecto a la comunidad hispana y su crecimiento a nivel demográfico y económico, no es de sorprender que el número de las cadenas que emiten en español se haya incrementado progresivamente, con un significativo número de canales que están disponibles actualmente en EE.UU. Entre las más destacadas, hay que mencionar las siguientes: *Univision*, creada en 1967; *Telemundo*, desarrollada en 1954 en Puerto Rico y desde 1987 con la cobertura en Norteamérica; *Telefutura*, cadena asociada a Univisión, y *Azteca America*, en funcionamiento desde 2001. Estos cuatro canales son los que más audiencia captan entre los hispanos americanos, no obstante la cadena más prestigiosa y con mayor porcentaje de audiencia, según el centro de estadísticas Nielsen (www.nielsen.com), es sin duda Univision. Actualmente representa un grupo mediático que engloba televisión, radio e Internet. Ya en 2011, fue la TV de habla hispana que compitió con las grandes cadenas nacionales, entre ellas, *Fox, CBS, ABC* y *NBC*, como muestra la Figura 5[8].

En este repaso a los medios de comunicación, no hay que olvidar la televisión por cable, disponible en muchos hogares de hispanohablantes. En este caso, destacan *CNN en Español, InfoMás, Fox Hispanic Media*, etc.

Obviamente, el español está presente también en las emisoras de radio y en la prensa escrita, aunque este último medio ha sufrido cierto declive como consecuencia de las nuevas tecnologías. En concreto, hay que destacar las revistas *La Opinión* (Los Ángeles), *El Nuevo Herald* (Miami) y *El Diario/La Prensa* (Nueva York) que se consideran las más importantes en lengua española. La Figura 6[9] refleja el auge de estos medios de comunicación escrita.

[8] Extraída de $http://stateofthemedia.org/2011/hispanic-media-fairing-better-than-the-mainstream-media/$

[9] Extraída de $http://stateofthemedia.org/2011/hispanic-media-fairing-better-than-the-mainstream-media/$

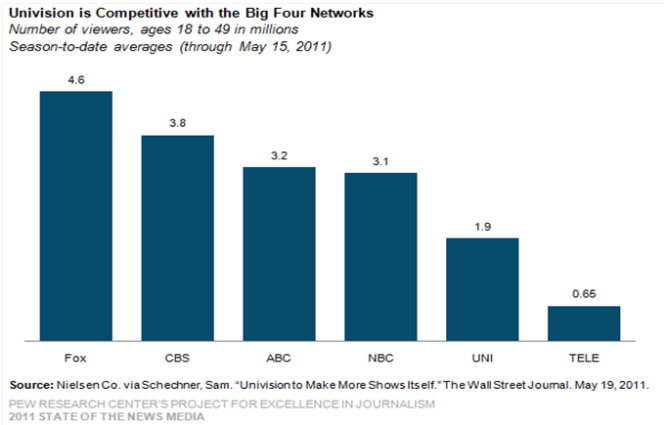


Fig. 5. Cadenas de televisión.

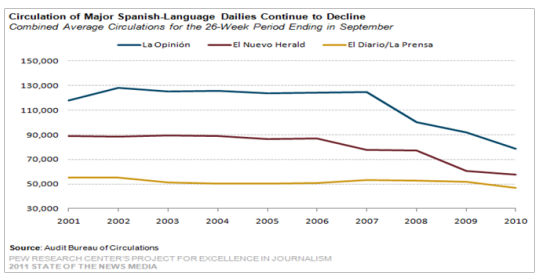


Fig. 6. Prensa escrita en español.

Respecto a las revistas online, en Estados Unidos, hay una gran variedad de 'online newspapes' en lengua española. En total contamos con cerca de 117 revistas, de las que la gran mayoría están escritas exclusivamente en español y algunas son bilingües, como por ejemplo *Washington's Voz* o *Bilingual News*[10].

6.3 Educación

La educación en segundas lenguas en los Estados Unidos es un tema muy delicado, ya que está vinculado a la inmigración y a los acontecimientos de

[10] *http://www.onlinenewspapers.com/usstate/spanish-language-newspapers-usa.htm*

los años 60 relacionados con la lucha por los derechos civiles y la igualdad de oportunidades.

En 1968, se dio un gran paso respecto a la educación bilingüe con *The Bilingual Education Act* (BEA) que se firmó en 1968 y que representa el primer reconocimiento oficial de las necesidades de los estudiantes con capacidad limitada en inglés. Estamos ante la primera autorización de la educación bilingüe en EE.UU. con posteriores reautorizaciones de la Ley en 1974, 1978, 1984, y 1988 (Stewner-Manzanares 1988). Este programa se consideró un reconocimiento para las minorías. El principal cambio del BEA afectó a la educación primaria y secundaria que a partir de este momento contaba con instrucción en otra lengua que no fuera el inglés, proporcionando así igualdad educativa a los niños cuya primera lengua no era la lengua mayoritaria. El objetivo real de esta ley fue promover el aprendizaje rápido y eficaz de los hijos de inmigrantes que hablaban inglés, que aprendiendo esta lengua podrían participar más en las actividades escolares y obtener mejor rendimiento académico (Montrul 2013). Las reautorizaciones de esta Ley reflejan la tensión social y política que suponía la educación bilingüe, razón por la cual se empezó a dar mayor énfasis a los programas transicionales que aseguraban el éxito de los estudiantes en el dominio de la lengua inglesa y, de esta manera, su posterior traslado a las lenguas cuya instrucción era solo en la lengua dominante (Wright 2012).

Con esta ley, muchos temían, y todavía hoy en día temen, que la educación bilingüe se convierta en un problema para el nacionalismo y su desarrollo, ya que si los niños reciben la educación en sus lenguas étnicas, "estas pueden ganar importancia y convertirse en símbolos de un nacionalismo opuesto a la nación" (Fasold 1996: 26). Algunos han mantenido que la educación bilingüe es "a violation of students rights to learn English" (Wright 2012: 615). Estas perspectivas tienen mucho que ver con los movimientos que surgieron en los años 90 (California, Arizona y Massachusetts) como reacción ante el gran porcentaje de estudiantes de familias inmigrantes. El principal argumento de estos movimientos ha sido que el aprendizaje no tenía ninguna eficacia en los programas bilingües.

El BEA expiró en 2001 con la aprobación, bajo el mandato de George Bush, del *No Child Left Behind* (NCLB). Esta Ley afecta a la educación primaria y secundaria. Su principal el objetivo es mejorar la educación a nivel nacional, es decir, el rendimiento y los resultados de los alumnos. Los responsables de cumplir estos objetivos son los distritos escolares que están obligados a

presentar anualmente un informe sobre la eficacia de la enseñanza y sobre el progreso de los estudiantes en las materias evaluadas que comprenden las matemáticas y la lengua.

La iniciativa ciudadana, dirigida por sus representantes, ya representaba un paso atrás para la educación bilingüe y la integración de los inmigrantes en EE.UU. con la aprobación de la Proposición 227 de California en 1998 y con medidas similares en Arizona y Massachussets, pero la ley NCLB puede considerarse un claro retroceso en la educación de los inmigrantes y sus hijos, como refleja el TITLE III que trata el *Language instruction for limited English proficiente and inmigrant students* y cuyos objetivos vienen reflejados en la PART A, Sec. 3102:

- Alcanzar alto grado de inglés, cursar los mismos contenidos académicos y obtener los mismos estándares de logros que los demás niños.
- Desarrollo de programas de enseñanza del idioma de alta calidad para acceder a la instrucción de todos los ingleses.
- Implementar y sostener programas de enseñanza de idiomas y programas de desarrollo del inglés.
- Promover la participación de los padres y de la comunidad en los programas de enseñanza del idioma.
- Flexibilidad para implementar los programas de enseñanza del idioma que las agencias crean que son los más eficaces para la enseñanza del inglés.
- Sostener las agencias educativas estatales por los aumentos de dominio del inglés y del conocimiento del contenido académico en inglés, exigiendo:
  - las mejoras en el dominio del inglés demostradas cada año fiscal;
  - el progreso anual de los niños LEP, que comprende las matemáticas y la lengua.

Estos son los objetivos principales disponibles en la página de internet del U.S Departament of Education.

Como puede observarse, esta ley promueve claramente la enseñanza de la lengua dominante y de prestigio, el inglés. El contenido de la Parte III que trata sobre los estudiantes inmigrantes y los LEP (*Limited English Proficient Student*) no contienen ninguna referencia respecto al aprendizaje bilingüe, con la finalidad de poseer la capacidad comunicativa en una segunda lengua.

En los Estados Unidos hay familias de origen hispano que son monolingües en su lengua de origen, el español, lo que genera un gran fracaso escolar de

los hispanos (Pomerantz & Huguet 2007), razón por la cual existen programas bilingües dedicados a la alfabetización de las minorías con el español como lengua dominante y, así, ofrecer las mismas oportunidades de acceso a la educación de toda la población norteamericana. No obstante, este tipo de programas están especialmente dedicados a los niños de los inmigrantes con el objetivo de que entren en contacto con la lengua inglesa y de que consigan progresivamente un nivel avanzado en esa lengua. Por ello, en Estados Unidos, encontramos programas duales que permiten a los estudiantes la inmersión en la lengua inglesa tanto en la enseñanza primaria como en la secundaria. En concreto, los programas bilingües constan de tres fases, como refleja Pomerantz y Huguet (2007: 519-524):

1. *Transicional*: Este modelo, a pesar de que es considerado como un programa bilingüe, fue diseñado para la rápida asimilación de la lengua inglesa y, por tanto, la lengua materna sirve de puente en la transición hacia el inglés. Puede decirse que estamos ante un modelo *asimilacionista*, ya que el resultado final de estos programas son bilingües sustractivos, aunque con el soporte que les permite permanecer en la escuela. En otras palabras, el objetivo del programa transicional es la alfabetización en inglés, y el español es la herramienta que facilita el acceso al contenido del programa escolar mientras los alumnos aprenden el inglés. Respecto a este programa, hay que destacar que es el más común de los programas bilingües en los Estados Unidos y posee distintos grados (Myers-Scotton 2006): *Early exit programs*, *Late exit programs* y *Structured inmersion programs*. En los tres programas, el niño recibe la instrucción en su lengua materna para posteriormente entrar en la clase de enseñanza solo en inglés, es decir, con los estudiantes nativos.
2. *Mantenimiento*: Estos programas comprenden las clases de transición con contenido en inglés y con apoyo en su primer idioma. La gran diferencia entre el programa transicional y el de mantenimiento es que los alumnos reciben las clases de lengua y literatura en su lengua materna, lo que les permite leer y escribir en español. El objetivo de los programas bilingües de mantenimiento es promover el bilingüismo; en lugar de un objetivo asimilacionista, este modelo promueve el pluralismo. Es decir, el idioma es visto como un recurso.
3. *Enriquecimiento*: En realidad, estamos ante un programa bilingüe real, ya que las clases comprenden la participación tanto de los alumnos nativos anglosajones como de los no nativos, con el mismo porcentaje por clase,

y los dos grupos reciben tanto la instrucción en la L1 como en la L2. Los prototipos más comunes son 50:50 y 90:10; es decir, en el primer caso, los niños reciben el 50% de la instrucción en inglés y otro 50% en una segunda lengua; en el segundo caso, la L1 comprende el 90% del contenido de la instrucción y la L2 un 10%. Hay escuelas que prefieren los modelos 80:20 o 70:30, que operan de la misma manera pero incluyen mayor presencia de la lengua mayoritaria, el inglés. En realidad, estamos ante el programa bilingüe más efectivo de todos los programas que engloba la educación bilingüe, según los estudios comparativos realizados en los Estados Unidos (Wright 2012: 610) en concreto, el 90:10 se considera como el más efectivo ya que desarrolla el nivel avanzado de la capacidad comunicativa, ya desde la temprana edad en las dos lenguas (Rhodes & Pufahl 2014).

Otros programas son los siguientes:

1. *Español como lengua adicional* (*Second Language Adquisition*, SLA). Es el programa dirigido a los monolingües anglosajones con comienzo a los 13-14 años, pero también está disponible en las escuelas primarias y universidades.

   Las escuelas primarias ofrecen programas centrados en la enseñanza del lenguaje, exploratorios y de inmersión. El aprendizaje del español es opcional y se entiende como una actividad extraescolar de 20-30 minutos semanales y como enseñanza diaria con el objetivo de la bialfabetización y la biculturación, aunque la mayoría de las escuelas ofrece 4-5 sesiones semanales de 45-60 minutos (Pomerantz & Huguet 2007), incluso menos. Por tanto, es muy difícil determinar la capacidad comunicativa de los alumnos, y más del 40% –el 44% en 2008– de los programas de primaria tienen como objetivo poner en contacto, de manera introductoria, al alumnado con la lengua española mediante cursos de tipo exploratorio (Rhodes & Pufahl 2014).

   En educación secundaria también encontramos los programas de enseñanza del español, pero ya centrados en el aprendizaje de la lengua y la capacidad comunicativa, ya que solo el 5% son de tipo exploratorio. Respecto a la evaluación, los alumnos pueden someterse de manera voluntaria a un examen opcional, por lo tanto, no se evalúa el nivel alcanzado por el estudiante ni tampoco la calidad del programa (Pometantz & Huguet 2007), en muchas ocasiones es suficiente la asistencia. Por tanto, no es de sorprender que la mayoría de los estudiantes curse este tipo de

programa ya que el alumno que quiere obtener el acceso a la universidad debe asistir a clases de una L2 al menos durante 2 años.

2. *Español como lengua heredada*. Este programa está orientado a los estudiantes bilingües, principalmente de origen hispano que desean continuar con el estudio de la lengua española o simplemente mantener la lengua de sus antepasados y a los estudiantes con perfecto dominio de inglés, pero con distintos grados de dominio de español. Por lo tanto, las clases están compuestas por estudiantes con habilidad avanzada en español pero también por estudiantes con un dominio limitado. Sin embargo, muchos estudios recalcan las experiencias negativas de estos estudiantes (Lynch 2013; Pomerantz & Huguet 2007) por el simple hecho de que el modelo seguido es el del español peninsular. La mayoría de los estudiantes aprende el español en casa, también llamado *Kitchenspanish*, por lo tanto, utilizan la variedad no-estándar de la lengua, y a eso hay que añadir el cambio de código (*code-switching*). Por otra parte, muchos alumnos de origen hispano deciden no asistir a este tipo de programa por su denominación; es decir, no lo perciben como un programa para bilingües, sino como un programa para nativos y debido a su nivel y variedad de español prefieren cursar SLA.

Los programas enumerados son los que están presentes en la vida de los hispanos y de todos los inmigrantes en la Unión. A través de ellos puede verse la actitud y las políticas lingüísticas del país; es decir, la política educativa general de los EE.UU es promover el inglés, considerada la lengua de éxito académico y movilidad social. Los programas bilingües más comunes son los de transición rápida al inglés con el objetivo de la asimilación rápida a la educación general, contribuyendo a la pérdida progresiva de la lengua materna en los niños inmigrantes. A todo esto hay que añadir que, de 1976 a 2011, el porcentaje de los estudiantes hispanos ha pasado del 4% al 14%[11].

Como defienden la mayoría de los autores (Montrul 2013; Pomerantz & Huguet 2007; Baker 2006), la política educativa general de los Estados Unidos apoya el monolingüismo y no muestra ninguna interés en mantener las lenguas de los grupos minoritarios, ya que casi las descarta de los planes de estudio. Sin embargo, el mantenimiento de una lengua, en gran parte, depende del apoyo en el ámbito familiar. Es decir, la *transmisión intergeneracional* es la clave para evitar la sustitución lingüística que queda reflejada en el uso y el mantenimiento de la lengua.

[11] $http://nces.ed.gov/fastfacts/display.asp?id = 98$

6.4 Estadísticas

Hasta el momento he mencionado los ámbitos en los que la lengua española ha penetrado en las últimas décadas en EE.UU. Sin embargo, para esclarecer la situación del español en los Estados Unidos hay que tener en cuenta los datos y estadísticas realizadas por individuos concretos, es decir, por los hispanos que viven allí, ya que ignorar al hablante como individuo es negar la realidad lingüística, que queda reflejada en las actitudes y manifestaciones lingüísticas de los propios latinos.

Transmisión Intergeneracional

Es bien sabido que, la transmisión intergeneracional del español siempre ha sido siempre débil, a pesar de que el censo de 2000 refleja que el español es la lengua más hablada en los hogares estadounidenses, tanto en los hispanos como en los no hispanos. Sin embargo, fijándose en los censos de los últimos años, parece que el uso del español se va reduciendo paulatinamente (Moreno Fernández 2013a), es decir, los hispanos siguen el patrón aceptado por los americanos. A pesar de la continua inmigración, la lengua tiende a desaparecer en las familias de inmigrantes y deja de transmitirse en la tercera o cuarta generación. En concreto, este patrón tiene las siguientes características:

- Los inmigrantes recién llegados al país tienen como lengua dominante el español, de la misma manera que la primera generación ya nacida en EE.UU. aunque muestran un dominio alto de inglés y, a partir de esta generación, comienza la asimilación lingüística.
- A partir de la segunda generación los latinos no tienen el español como lengua dominante. En algunos casos, hay padres que hablan español pero poco y con poca frecuencia. Transmitirán a sus descendientes un modelo de la lengua incompleto, por lo que serán bilingües con un conocimiento básico de vocabulario y algunas expresiones (Montrul 2013).
- A partir de la tercera generación, la cultura estadounidense está ya bastante asimilada, razón por la cual los de tercera generación suelen ser monolingües en inglés, aunque no todos, ya que algunos dominan algunas expresiones, pero casi no hablan español.
- Las cuartas generaciones ya no transmiten la lengua a sus hijos, por tanto, la lengua ya ha desaparecido de la familia.

Este patrón intergeneracional es la lógica consecuencia de la presión social y cultural que obliga a aprender el inglés, por lo que los inmigrantes a su llegada al país se dan cuenta de que para mejorar su situación laboral han de aprender el idioma dominante, ya que, en caso contrario, solo pueden optar a empleos relacionados con la jardinería, la agricultura o la limpieza. Por tanto, la gran necesidad de dominar el inglés crea una presión que se ve reflejada en la actitud de los padres hacia la educación de sus hijos. Andrew Lynch (2008) destaca los estudios que han demostrado que en la mayoría de las familias latinas en EE.UU., muchos padres son los que exigen la educación de sus hijos solo en inglés. Por ejemplo, el autor menciona los estudios de Schecter y Bayley (2002) y de Farr y Domínguez Barajas (2005b). Estos autores exponen las reacciones de padres cuando se enteraron que sus hijos iban a asistir a un programa bilingüe:

> Uno de los padres del estudio de Schecter y Bayley (2002) insistió en que toda la educación primaria de su hijo fuera en inglés, a pesar de que en casa se recalcara la importancia del español y se hablara con el hijo siempre en esa lengua. Cuando se enteró de que su hijo iba a estudiar en un programa bilingüe, Raúl se negó:
>
> Les dije yo que no, que si le iban a poner en el salón bilingüe yo lo sacaba de la escuela y lo ponía en otra escuela, porque el español estoy yo pa' enseñárselos [sic]. . . Yo los mando a la escuela a enseñarles en inglés, no el español. Si yo quisiera que supieran el español me los llevo a México, verdad.
>
> Farr y Domínguez Barajas (2005b) encontraron lo mismo entre familias mexicanas radicadas en Chicago. Una madre, inmigrante de México, explicó que cuando una de sus hijas fue asignada a un programa bilingüe tuvo miedo de que se confundiera y exigió que no le enseñaran en español:
>
> . . . cuando yo me di cuenta, hablé con la maestra y le dije que se iba a confundir mucho teniendo los dos [idiomas], que por qué no me hacía favor de ponerla nomás en inglés. . . Porque entonces el español lo iba a aprender aquí en casa, ¿verdad? . . . Muchos niños pierden el tiempo porque los tienen confundidos (Farr & Domínguez Barajas 2005b: 55).
>
> Un padre del mismo estudio en Chicago expresó que para él sus hijos tienen la obligación de usar solo inglés en la escuela:

> ...[la educación bilingüe] es un tratamiento especial porque si nosotros aprendimos inglés, lo aprendimos por obligación, por necesidad del trabajo. Los hijos que son nacidos aquí tienen que aprender el inglés con más razón porque ellos son de aquí. Este es su país de ellos, así es que obligatoriamente tienen que saber ellos un inglés perfecto. Eso es obligatorio (Lynch 2008: 250)

Estos estudios empíricos señalan claramente que el patrón intergeneracional está vigente hoy en día y apoyan la hipótesis de que la vitalidad de la lengua española en EE.UU. se mantiene gracias a los inmigrantes recientes, ya que una vez establecidos en el país comienza el proceso de asimilación norteamericana.

Por otra parte, las primeras generaciones ya nacidas en la Unión, cuando entran en la adolescencia son los 'rompedores lingüísticos', como los considera Myers-Scotton (2006: 101-106), ya que son los niños los que deciden la lengua que se usa en casa de las familias inmigrantes. Según este autor, hay estudios que demuestran que, por norma general, eligen la lengua dominante, el inglés, porque es la lengua de comunicación más amplia que los acompaña en todas sus actividades. Aunque los padres tienen una actitud positiva hacia su primera lengua, en la comunicación con los hijos utilizan la L2, por lo que el *code switching* es muy común. Si esta postura hacia la transmisión de la lengua se mantiene, es lógico pensar que la lengua española irá desapareciendo en las generaciones posteriores.

El primer factor que marca en cierta manera la vitalidad de español en EE.UU. es la inmigración, por tanto, hay que tener en cuenta el origen de la población hispana.

Según los datos aportados por la organización *PewResearch* el 29 de abril 2014, de los 52,9 millones de hispanos, 34,1 (73,6%) han nacido en EE.UU. y 18,8 millones (26,4%) han nacido fuera del país. Este dato es significativo, ya que ilustra que el 73,6% de latinos pertenecen a varias generaciones y, teniendo en cuenta el patrón generacional, es muy probable que la gran mayoría de ellos no domine la lengua española.

Otro factor importante es la identidad, cuya seña principal es la lengua. *The Huufington Post's Latino Voices* publicó una encuesta preguntando a sus lectores si el español era un requisito cultural para los latinos. Lo más sorprendente fue el resultado, ya que mientras el 36% considera que la lengua es crucial, el 64% piensa que hablar español no es un requisito cultural para

los latinos. Por otra parte, el *PewResearch* también realizó un informe sobre los hispanos y la identidad, y una de las preguntas trataba sobre cómo se describen los hispanos a sí mismos, y el resultado es el que muestra la Figura 7[12].

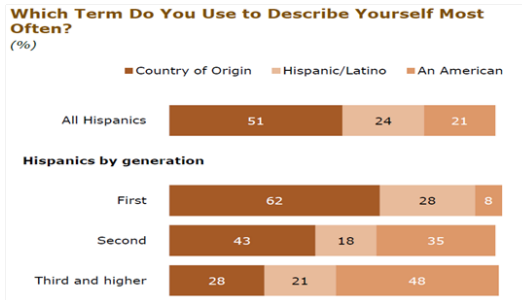


Fig. 7. Hispanos e identidad.

Como puede observarse, hay una gran diferencia en las respuestas, según varía la generación del entrevistado. Es lógico que los que pertenecen a la primera generación se definan según el país de procedencia. A partir de la segunda generación, el porcentaje de los entrevistados que se consideran americanos va aumentando. Según estos datos, a partir de la tercera/cuarta generación, los nacidos en EE.UU. se consideran estadounidenses y suelen ser estas generaciones las que ya están absolutamente asimiladas a la cultura y a la lengua estadounidense.

Los Hispanos y el Uso de la Lengua

Respecto a la lengua, Emili Prados y Matilde Delgado (2007) en un artículo sobre la televisión hispana en los Estados Unidos, elaboraron varias estadísticas, una de las cuales sobre la lengua en la que se encuentran más cómodos los hispanos en EE.UU. Este trabajo muestra cómo el patrón generacional se hace más que evidente, ya que las primeras generaciones nacidas en el país prefieren y se sienten más cómodas utilizando el inglés. No es de sorprender, por tanto,

[12] Extraída de *http://www.pewhispanic.org/files/2012/04/PHC − Hispanic − Identity.pdf*

el resultado de las encuestas mencionadas anteriormente, relacionadas con la identidad.

El patrón generacional, como resultado de la transmisión intergeneracional, se refleja en las estadísticas que comentamos a continuación, extraídas del informe de *PewResearch* de 2009, actualizado en 2013.

Estimulación del uso español en el ámbito familiar. No es sorprendente que los padres nacidos fuera de la Unión sean más propensos a fomentar el uso del español en casa. Según los datos, el 84% de los hispanos que pertenecen a la primera generación afirman que sus padres les animan a hablar español, frente al 21% que apuesta por el inglés. En las segundas generaciones, el 60% de los padres intentan fomentar el uso del español frente al 18% que se decanta por el uso del inglés en casa. En lo referente a la tercera generación, el porcentaje de los que desafían a sus hijos para que hablen español es de un 33%, mientras que un 31% prefiere el inglés.

Dominio del español. A partir de la segunda generación, el dominio del inglés asciende a un 98%, en comparación con el 48% en la primera generación (PewResearch Center 2009: 31). El dominio del español va disminuyendo a partir de la segunda generación, reduciéndose el porcentaje considerablemente en la tercera. Como muestra la Figura 8, el 89% de los hispanos de primera generación muestran capacidad de expresión oral y el 90% de expresión escrita, contrastando claramente con la tercera generación en la que solo un 38% de los hispanos presentan dominio oral y un 26% dominio escrito. Esta gran diferencia está relacionada con la transmisión intergeneracional y con el dominio del inglés, cuestiones que hemos tratado anteriormente.

Preferencia de lengua en medios de comunicación. En la primera generación, un 48% prefiere las noticias en español, un 26% tanto en español como en inglés y un 26% solo en inglés. En la tercera generación estos números cambian netamente, ya que un 91% prefiere escuchar las noticias en inglés, un 7% tanto en inglés como en español, y solo el 2% elige las noticias con el contenido en español.

Esta misma tendencia se encuentra si analizamos los medios de comunicación de tipo auditivo, ya que un 56% de los latinos de primera generación escucha música en español, un 26% indiferentemente en español e inglés, y un 17% solo en inglés. En contraste con la tercera generación, en la que un 3% escucha música solo en inglés, un 27% tanto en inglés como en español y un 69% solo en inglés.

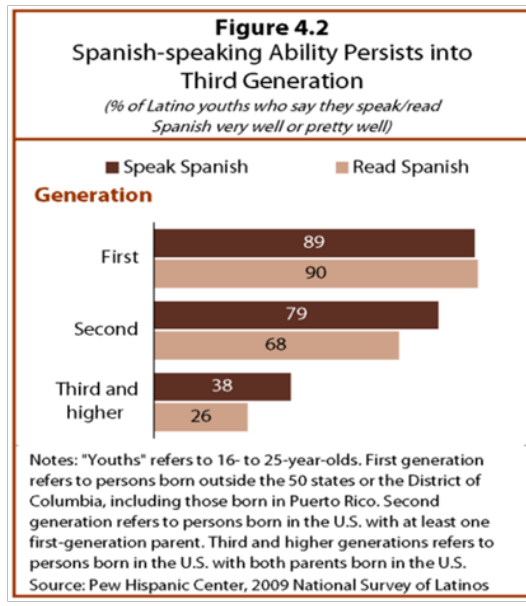


Fig. 8. Dominio de español de hispanohablantes según las generaciones.

Uso del Spanglish. Un 47% de la población latina en EE.UU. utiliza en ocasiones esta lengua criolla y un 23% la usa muy a menudo. Pero es la segunda generación la que muestra una mayor tendencia a emplear muy a menudo esta lengua híbrida, un 53% la utiliza de vez en cuando, como puede observarse en la Figura 11.

A partir de lo que hemos dicho, podemos observar cómo la cuestión lingüística puede verse reflejada en la elección de la lengua en cualquier actividad cotidiana. Teniendo en cuenta que estamos ante un continuo contacto de lenguas, no es de sorprender que, en muchas ocasiones, una gran parte de los hispanos se vea influido por el fenómeno conocido como *spanglish*, que comprende la mezcla de los dos idiomas tanto a nivel gramatical como a nivel semántico, con cambio de código en una misma oración. En muchos casos, se trata principalmente de la creación de palabras cuya raíz pertenece al inglés con afijos del español, por ejemplo, verbos como *mixtear, pushar*, etc. o sustantivos como *troca* o *yarda*. Es evidente que este vocabulario no está aceptado por la RAE, pero el spanglish es una 'lengua' usada por un gran número de hispanos en EE.UU. Estas tendencias de uso pueden llevar a una nueva variedad de es-

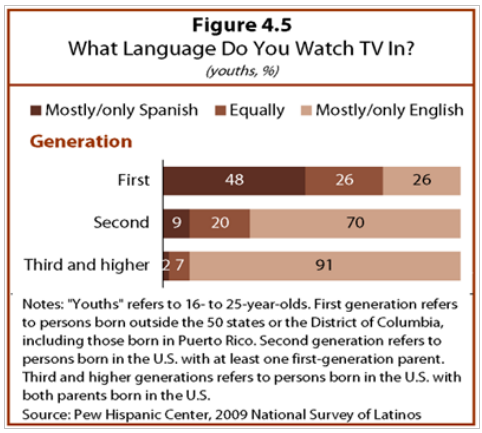


Fig. 9. Preferencia de lengua en los medios de comunicación.

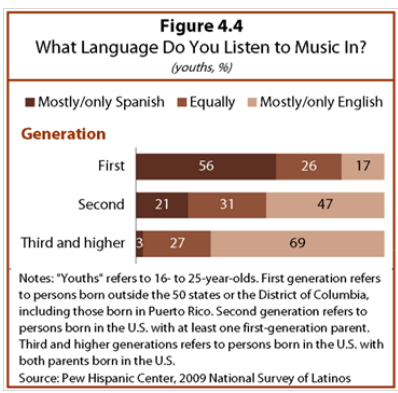


Fig. 10. Preferencia de lengua en los medios de comunicación.

pañol, que hoy en día no está aceptada, que tiene muchos seguidores y que despierta actitudes tanto positivas como negativas.

A los datos expuestos hasta ahora, hay que añadir las previsiones realizadas por diversos centros de estadísticas, como el *Bureau* y *PewResearch Center*. Según el Gobierno de EE.UU., en 2050 la población de origen hispano estará compuesta por 128,8 millones de individuos, lo que significa un 30,74% de la población, en contraste con el 17,2% en la actualidad. Por otra parte, el *PewResearch Center* considera que el aumento de la población de origen

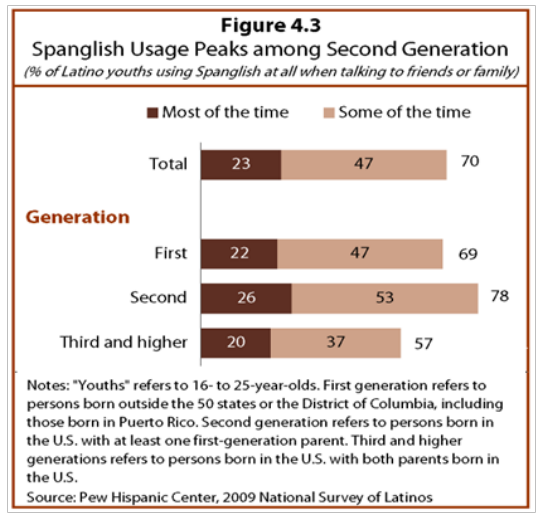


Fig. 11. Uso de *spanglish* entre diferentes generaciones de hispanos.

hispano será la consecuencia del incremento de las segundas, terceras y posteriores generaciones, y las primeras generaciones descenderán de un 33,8% a un 26,9% (Figura 12).

Por tanto, puede afirmarse que la lengua española depende del porcentaje que constituye cada grupo de generación dentro de la comunidad hispana, pero también del nivel de la inmigración que es muy importante para la vitalidad de la lengua y que, desde el año 2000, ha ido disminuyendo paulatinamente como consecuencia de las políticas de migración adoptadas por el gobierno federal. Por otra parte, también hay que fijarse en el nivel de educación que llegan a cursar la mayoría de los hispanos en EE.UU. Es cierta la consideración de Humberto López Morales que afirma en el Anuario Cervantes 2008 lo siguiente:

> Pero al margen de la demografía, los datos arrojados por las estadísticas oficiales del último decenio comprueban que paso a paso van aumentando los índices de escolarización de los hispanos y, consecuentemente, su situación laboral. Los hispanos serán más educados y cultos y obtendrán más ingresos por sus trabajos. Poco a poco dejarán de ser un grupo numeroso pero, en general, tenido –no sin ciertas razones– por ineducado y pobre, para convertirse en uno más

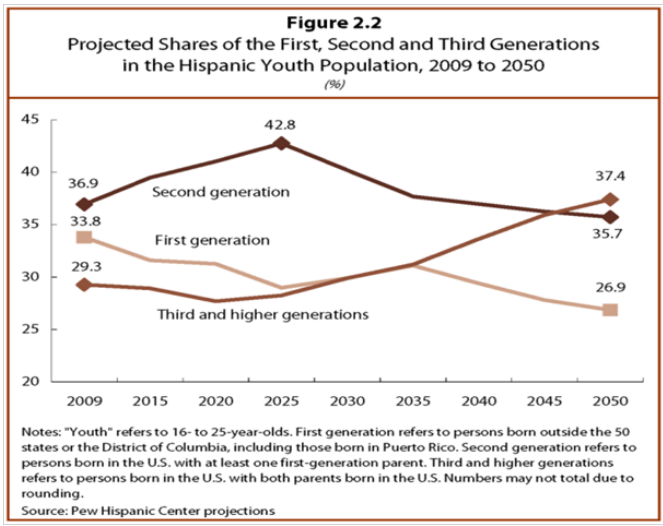


Fig. 12. Proyección de la población hispana en EE.UU. hasta 2050, según generación.

> numeroso aun, pero de naturaleza sociocultural muy diferente (López Morales 2008: 1036).

No obstante, hay que tener en cuenta el sistema general de educación de EE.UU. y las esperanzas de los jóvenes hispanos, ya que estas tienen que ver con el dominio de las lenguas. En concreto, un 24% de los que principalmente hablan español aspiran a obtener algún título, en comparación con el 49% de los bilingües y el 62% de los que dominan el inglés que dicen lo mismo (PewResearch 2009: 51). Es decir, el dominio del inglés es imprescindible para poder acceder a los estudios superiores, razón por la cual la asimilación lingüística es casi inevitable.

Respecto a los estudios superiores, es verdad que en las universidades ha aumentado el número de los departamentos de lenguas románicas, no obstante, el número de interesados en los estudios superiores de lengua y literatura hispánicas es muy inferior en comparación con otras carreras. Según el *National Center for Educational Statistics*, hay 4726 universidades en Estados Unidos entre públicas y privadas, en las que en el curso 2011-2012 habían cursado 1,8 millones de estudiantes una carrera, 754 mil un máster y 170 mil se estaba

doctorando. Las carreras más solicitadas son biología, marketing y negocios, comunicación y educación. Respecto a los estudios de lenguas extranjeras a nivel universitario, de los 21,8 mil alumnos universitarios, solo 8,7 mil estaban matriculados en estudios de lengua y literatura hispánicas, 991 realizaban un máster en este ámbito y 189 estaban doctorándose. Como puede observarse, el número de alumnos que muestran interés en el estudio del español es muy bajo, hecho que puede deberse a que los departamentos de románicas son frecuentes solo en las grandes universidades de renombre (García 2013), no accesibles para cualquiera.

7 Español en Texas

A modo de ejemplo, para esclarecer la situación del español en EE.UU., nos centramos en este apartado en uno de los Estados de EE.UU. en los que es más esperable una situación de bilingüismo: Texas. Texas es uno de los estados con mayor concentración de población hispana en la Unión, por tanto, cabría esperar una situación de bilingüismo español-inglés.

Texas es uno de los estados que formaba parte de México y que, por razones sociopolíticas, fue anexionado al territorio anglosajón en 1848, después de la guerra de México americana. Actualmente, el estado de Texas por su demografía es el más grande de EE.UU., exceptuando Alaska, y cuenta con una población de 26,2 millones de personas, que constituyen el 8,3% de la población total de la Unión. De los 26,2 millones de habitantes de Texas, un 38,8% es de origen hispano (Figura 13).

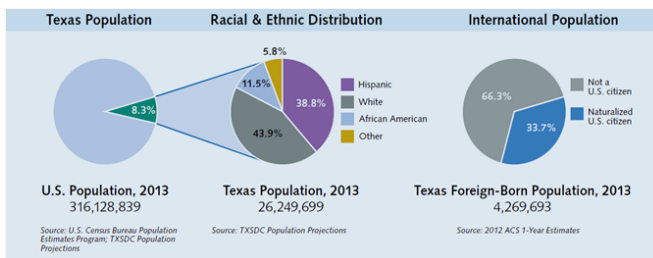


Fig. 13. Demografía de Texas.

Respecto a las lenguas, en el estado de Texas, el 35,2% de los hogares utiliza una lengua que no es el inglés, siendo la lengua española la predominante (*www.thecb.state.tx.us*). Incluso, en las poblaciones de la frontera con México, el inglés no es indispensable para la comunicación, ya que el uso del español está extendido en todos los ámbitos. Por ejemplo, el alcalde de El Cenizo, ciudad situada en la frontera, ha establecido como la lengua oficial el español, debido al gran porcentaje de hispanos en la ciudad, hecho que suscitó muchas polémicas en el país anglosajón. No obstante, por lo general, el uso del español depende mucho de quiénes sean los usuarios: recién llegados o hispanos nacidos en el país. La gran diferencia reside en que, en la mayoría de los casos –a pesar de un gran número de inmigrantes– se sigue el patrón generacional, como consecuencia del sistema educativo, ya que las escuelas de los diferentes distritos están sometidas a la Ley de Educación NCLB.

7.1 Educación en Texas

La educación bilingüe en Texas fue establecida en 1973, año en el que se firmó la ley *Bilingual Education*. Esta ley supuso un punto de inflexión histórico en la educación de los estudiantes de origen hispano. La clave de este programa fue el hecho de establecer que todas las escuelas primarias públicas de Texas en las que se matricularan 20 o más niños con limitado nivel de inglés debían adoptar la instrucción bilingüe. Esta cláusula sigue vigente hoy en día y presente en la Constitución del Estado, y, por consiguiente, el código de educación de Texas es un ejemplo para entender la forma y el objetivo del sistema educativo en EE.UU.

En primer lugar, en el título 2, subtítulo F, capítulo 29, subcapítulo B, Sec. 29.051 de la Constitución de Texas encontramos la política de estado respecto al programa educacional:

> El inglés es el idioma básico de este estado. Las escuelas públicas son responsables de proporcionar una oportunidad plena para todos los estudiantes que sean competentes para hablar, leer, escribir y comprender el idioma inglés. [...] Los programas de educación y de lenguaje especial bilingües pueden satisfacer las necesidades de los estudiantes y facilitar su integración en el plan de estudios regular de la escuela.

En esta sección se puede observar el objetivo del sistema educativo bilingüe en Texas: proporcionar a los estudiantes con limitado dominio de inglés

un nivel suficiente en esta lengua en los cuatro ámbitos que comprende el dominio lingüístico, ya que esta es la única manera de que los niños de familias inmigrantes tengan las mismas oportunidades que los nativos anglosajones, y puedan acceder a la educación superior.

Respecto a la educación bilingüe, las autoridades establecen que (Sec. 29.053):

> (c) Cada distrito con una matrícula de 20 o más estudiantes de habilidad limitada del inglés en cualquier clasificación de las lenguas en el mismo grado escolar deberá ofrecer una educación bilingüe o programa de lenguaje especial.
> (d) Cada distrito que se requiere para ofrecer una educación bilingüe y programas especiales de idiomas bajo esta sección se ofrece la siguiente información para los estudiantes de habilidad limitada del inglés:
> 1. la educación bilingüe en el kindergarten hasta los grados de primaria;
> 2. la educación bilingüe, la enseñanza de inglés como segunda lengua, o cualquier otra instrucción de lenguaje de transición aprobado por el organismo en los grados post- primaria hasta el grado 8; y
> 3. enseñanza de inglés como segundo idioma en los grados 9 al 12.

Este apartado permite entender que la educación bilingüe comprende diferentes grados, dependiendo de cómo el alumno va asimilando el idioma, desde la preparatoria para la primaria (5 años) hasta finalizar la educación secundaria (14 años). La asimilación lingüística al idioma dominante es importante, ya que los exámenes exigidos por el organismo central – matemáticas, ciencias y estudios sociales, que comprenden la historia de Texas y de EE. UU., historia en general, etc.– se realizan en lengua inglesa. Los alumnos han de asistir a alguna asignatura de enriquecimiento, entre ellas el estudio de una lengua extranjera que suele comprender lengua castellana. Para obtener la graduación en la *high school*, el aprendizaje de una lengua extranjera también entra entre las asignaturas de libre elección (*Title 19, Part 2, Chapter 74, Subchapter G, Rule 74.71*).

Los programas bilingües más comunes y asequibles económicamente en Texas –según la *Texas Education Agency* (TEA) y destacados por Faltis (2011)– son los siguientes:

1. *Two-way.* Los más frecuentes son 50:50 y 90:10; es decir, la instrucción se realiza tanto en la lengua materna de los alumnos como en inglés y la clase está compuesta por nativos anglosajones y nativos hispanohablantes. Estos programas son efectivos, ya que garantizan al alumno el conocimiento de su L1 y de la L2. El problema reside en que la lengua materna solo es una ayuda para que el alumno entre en el contacto con el inglés.
2. *One-way.* Comprende el mismo sistema de instrucción que el anterior, pero en una clase formada solo por hispanohablantes. El objetivo real de este programa es conseguir que el alumno adquiera un dominio del inglés suficiente para poder cursar los estudios posteriores impartidos solo en inglés.
3. *Transitional bilingual late-exit* y *early-exit* en los que la lengua de instrucción es el inglés y cuyo objetivo está claramente expresado en el informe de TEA:

   > Student proficiency in English and rapid mainstreaming into grade-level classes are the goals of transitional programs; therefore, these programs may be viewed, as "remediation" models where students are perceived as lacking in English skills and therefore in need of quick English remediation (TEA 2006).

4. *ESL/content-based* y *ESL/ pull-out.* En este caso, la instrucción se realiza solo en inglés. La diferencia consiste en que, en el primer programa, la instrucción la realiza un profesor de inglés como segunda lengua, es decir, con ciertas nociones de español, mientras que en *ESL pull-out* la mayoría de las asignaturas son impartidas por profesores que solo dominan el inglés.

En pocas palabras, estamos ante los programas que más polémica han creado en el ámbito de la investigación de la educación bilingüe, ya que, en la mayoría de los casos, el alumno asimila la lengua dominante a costa de su lengua materna. Está demostrado que estos programas perjudican a los alumnos y que los programas bilingües que sirven de apoyo a la lengua materna son los más eficaces. El problema es que los programas bilingües son los que más coste generan a las arcas del Estado. Los programas transicionales son más económicos y, aunque

> Effectiveness is a decided goal, but may not be the main political driver. Cost was a significant reason for California, Arizona, and Massachusetts' voters approval of English immersion programs. Most voters will vote in favor of cost-reducing measures (Faltis 2011: 92).

Evidentemente, este sistema educativo puede dejar secuelas en los hispanohablantes, que, en la mayoría de los casos, experimentan la sustitución lingüística. Por consiguiente, muchos individuos de origen latino no poseen un buen dominio del español. Aunque en algunos casos hay intentos de recuperación del idioma –generalmente en las universidades que ofrecen asignaturas de español como lengua hereditaria o como lengua adicional–, el ambiente anglosajón y la presión social suelen determinar la elección de la lengua.

7.2 "Spanish in Texas"

El *Spanish in Texas* es parte del programa 2010-2014 del *Center for Open Educational Resources and Language Learning* (COERLL), un *National Foreign Language Resource Center* en la Universidad de Texas en Austin. El objetivo de este programa es analizar la variación lingüística del español en Texas, como consecuencia del constante contacto entre el español y el inglés. En su corpus ofrecen vídeos de hispanohablantes bilingües con sus correspondientes transcripciones, con el objetivo de animar a los demás a conocer la lengua y la cultura. A partir de los vídeos disponibles en su corpus podemos acercarnos a la situación del español en Texas e intentar determinar de qué situación se trata.

En total, hemos analizado 212 vídeos en los que participan 43 individuos. Los vídeos analizados tratan el tema del idioma y de la identidad. Los entrevistados están clasificados según el lugar de nacimiento (nacidos en el extranjero o *foreign born* versus nacidos en EE.UU. o *US born*) y la edad, que comprende tres grupos: 18-24, 25-44, 45-64. En concreto, los nacidos en el extranjero constituyen un grupo de 15 individuos y los nacidos en Estados Unidos un bloque de 28 personas. Las preguntas respondidas por la mayoría los participantes son las siguientes:

- ¿Qué lenguas utilizas con tus familiares?
- ¿Dónde sueles hablar en español?
- ¿Utilizas *spanglish*?
- ¿En qué lengua te diriges a un hispano por primera vez?
- ¿Qué importancia tiene para ti el bilingüismo?

Los resultados están agrupados de la siguiente forma:

1. En primer lugar, intentamos observar si hay diferencia entre las respuestas proporcionadas por los individuos dependiendo de su lugar de nacimiento.

2. En segundo lugar, nos interesa analizar las respuestas ofrecidas por el grupo de individuos de edades comprendidas entre 45-64 años.
3. En tercer lugar, realizamos un análisis de conjunto para intentar determinar la situación del español a partir de las respuestas proporcionadas por todos participantes del estudio.

Diferencias según el Lugar de Nacimiento

Foreign Born

Respecto al primer análisis, hemos podido observar que la gran mayoría de los 15 individuos nacidos en el extranjero (*Foreign born*) utiliza en la comunicación con los familiares el español (7), 6 de ellos el inglés y 2 se sirven tanto del español como del inglés.

Hay que destacar que, un número importante (10) utiliza el español en el ámbito familiar y el resto (5) en sus puestos de trabajo o en el ámbito de la educación.

Por otra parte, el uso de *spanglish* es muy común, ya que solo 3 individuos de los 15 entrevistados han reconocido no utilizar esa lengua criolla.

Respecto a la elección de la lengua cuando conocen a un hispano por primera vez, 4 de los 15 suelen iniciar la comunicación en inglés y el resto reconoce que la elección de la lengua depende de los factores contextuales.

En lo referente a la importancia del bilingüismo, prevalece la opinión de que ser bilingüe ofrece nuevas oportunidades en el mundo laboral, aunque 6 de las 15 personas entrevistadas han reconocido que la importancia del bilingüismo consiste en la mejora de la comunicación entre los diferentes grupos lingüísticos.

Estos resultados están representados en la Figura 14.

US Born

Respecto la primera pregunta, los nacidos en EE.UU. reconocen que en la comunicación con sus familiares utilizan el inglés (13), algunos el inglés y el español (10) y tan solo 5 de los 28 entrevistados afirman que con sus familiares hablan en español.

La gran mayoría utiliza el español en el ámbito familiar (18), 6 de los 28 en su puesto de trabajo o en la escuela, 3 tanto en el ámbito familiar como laboral y 1 persona no habla español a diario, solo ocasionalmente.

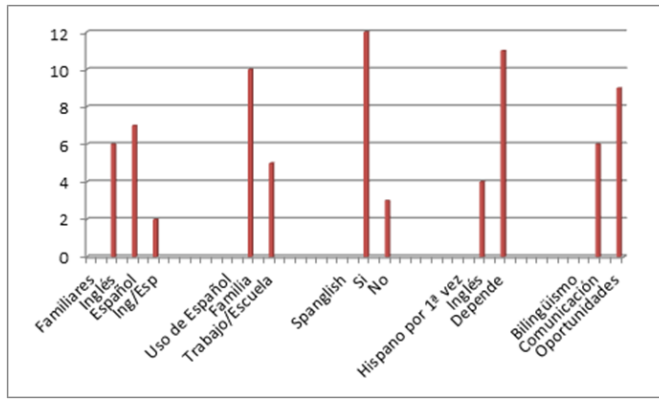


Fig. 14. Uso de español entre los hispanos nacidos fuera de EE.UU.

En lo referente al *spanglish*, 23 de los 28 participantes reconoce que lo utiliza muy a menudo, en contraste con los 5 individuos que ni lo usan ni muestran una actitud positiva hacia la mezcla de los dos idiomas.

13 de los 28 individuos de este bloque reconocen que, al conocer a un hispano por primera vez, se dirigen a él en inglés. 15 hispanos afirman que la elección de la lengua depende de la ocasión y el lugar en el cual conocen al desconocido de origen latino.

Por último, para la mayoría el bilingüismo abre las puertas al mundo laboral, aunque 12 personas consideran que también es importante para la mejor comunicación.

Grupo de Edad Comprendido entre los 45-64 Años

Analizamos ahora el grupo de individuos nacidos en Estados Unidos con edades comprendidas entre 45 y 64 años. A pesar de que este grupo está integrado por solo cinco personas, lo hemos escogido con la intención de ilustrar la transmisión intergeneracional de la lengua española.

Respecto a la primera pregunta –que trata el tema de la comunicación con familiares–, en este caso se ha preguntado por la lengua que estos individuos utilizan en la comunicación con sus hijos desde la infancia hasta la actualidad. Lo más sorprendente, como puede observarse en la Figura 17, es que 4 de las 5 personas reconocen que con sus hijos hablaban y hablan solo el inglés. Aunque

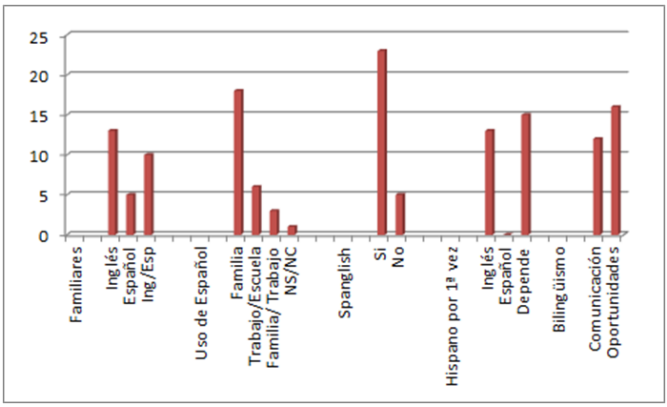


Fig. 15. Uso de español entre los hispanos nacidos en EE.UU.

se trata solo de 5 personas, es evidente que la transmisión del español, en estos casos, es nula. Por tanto, estas personas confirman el patrón generacional de la población hispana de EE.UU. (Figura 16).

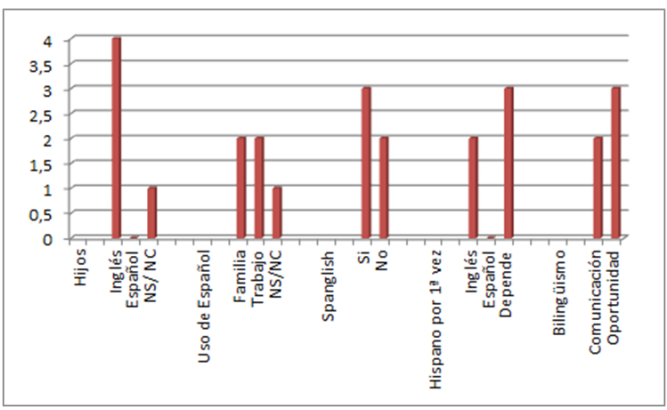


Fig. 16. Transmisión intergeneracional entre hispanos nacidos en EE.UU.

Análisis de Conjunto

Respecto al uso de la lengua española entre los hispanos entrevistados en su conjunto, los resultados muestran (Figura 17) que la gran mayoría de los entrevistados:

- Usan el inglés como lengua de comunicación con sus familiares.
- Restringen el uso de español al ámbito familiar.
- Utilizan el *spanglish*.
- Al dirigirse a una persona de origen hispano eligen la lengua según el contexto, ya que muchos latinos no hablan español.
- Consideran que el bilingüismo ofrece nuevas oportunidades en el ámbito laboral.

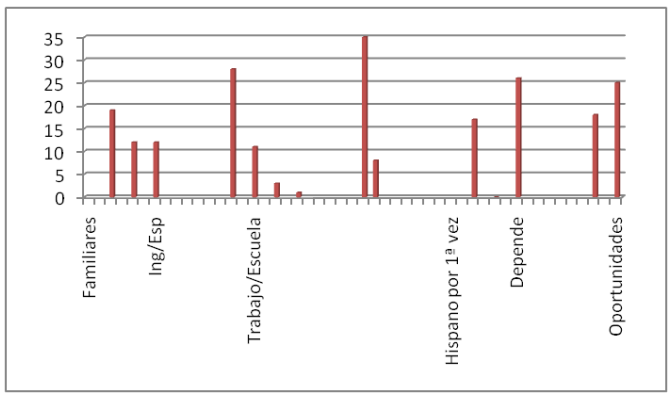


Fig. 17. Uso del español entre hispanos en EE.UU.

7.3 Actitud de los Tejanos

Para poder determinar tanto la situación actual como el posible futuro de la lengua española en Texas, hay que tener en cuenta la opinión de los norteamericanos, no solo la actitud de los órganos políticos. En concreto, hay que prestar atención a la actitud de los estadounidenses respecto a la lengua española. Con el objetivo de recoger las opiniones de los ciudadanos de los

EE.UU., hemos elaborado y realizado una mini-encuesta formada por solo dos preguntas:

1. ¿Está usted a favor de la educación bilingüe?
2. Con la creciente presencia del español en Texas ¿estaría usted a favor de que el español fuera lengua cooficial en Estados Unidos?

La encuesta ha sido creada a través de la página Survey Monkey. Los encuestados, para responder a las preguntas, solo tenían que seguir el enlace $https://es.surveymonkey.com/s/GMW536P$. La encuesta se ha difundido a través de la red social www.meetme.com, que ofrece la opción de encontrar usuarios según el país. En este caso, nos ha permitido seleccionar personas residentes en el estado de Texas. Hemos enviado un total de 200 mensajes, y obtenido tan solo 20 respuestas Aunque la representatividad de la muestra no es alta, las respuestas obtenidas y los comentarios que han hecho algunos de los encuestados, nos ha permitido reflexionar sobre la actitud de los norteamericanos hacia la lengua española.

Respecto a la primera pregunta, el 55% de los encuestados está a favor de la educación bilingüe, en contraste con el 45% que no apoya este tipo de educación (Figura 18).

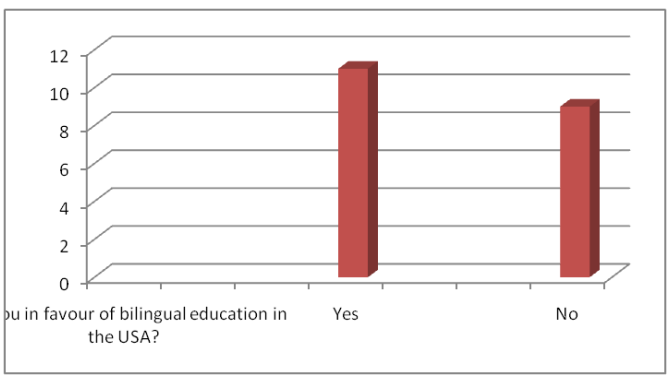


Fig. 18. Resultados de la opinión anglosajona respecto a la educación bilingüe.

Las respuestas a la segunda pregunta ofrecen la siguiente perspectiva de la actitud de los norteamericanos (Figura 19).

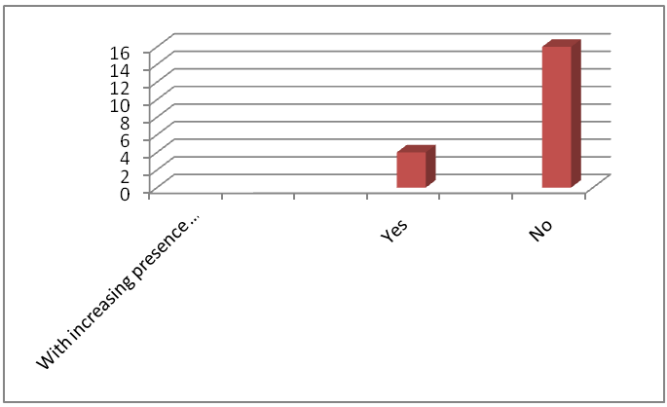


Fig. 19. Resultados de la encuesta sobre la actitud norteamericana sobre español como lengua cooficial.

La actitud de los norteamericanos de Texas al parecer no es muy positiva hacia el español, ya que, aunque el 55% de los encuestados están a favor de la educación bilingüe, la gran mayoría rechaza la idea de que el español sea la lengua cooficial de EE.UU.

Por tanto, según los resultados obtenidos, puede afirmarse que el español en Texas pasa por una situación más bien de carácter diglósico que bilingüe, ya que el español no está presente en los mismos ámbitos de uso que la lengua dominante.

El español es la lengua para los asuntos privados, aunque cada vez más se está convirtiendo también en la lengua del ámbito laboral, ya que son muchas las empresas de propiedad española o latinoamericana que apuestan por el mercado estadounidense. No es de sorprender que, según el *Rice University Kinder Institute for Urban Reseach*, las entrevistas de trabajo en español hayan aumentado de un 10,5 % a un 22,1% desde 2007 a 2014. Eso quiere decir que cada vez más empresas están interesadas en la contratación de bilingües, debido a las exigencias del mercado. Por tanto, la lengua española se está convirtiendo en un idioma de negocios y, si esta tendencia sigue el mismo ritmo, en el futuro podríamos hablar de una situación de bilingüismo en la comunidad de habla, según Andrew Lynch (2013), relacionada con el ámbito de negocios y laboral.

8 Conclusiones

Lo lógico sería esperar que en una zona con alta concertación de hispanos, estuviéramos ante una situación de bilingüismo, pero la situación del español en EE.UU., según los datos presentados, muestra que estamos ante las características típicas de una situación de diglosia y no de una situación de bilingüismo, a pesar de la gran presencia hispana en territorio estadounidense.

Es cierto que el español está cada vez más presente en los ámbitos públicos, no obstante, creemos que, la realidad lingüística de los individuos hispanos en la Unión no puede basarse únicamente en una serie de buenas intenciones por parte de las autoridades que se reducen a ofrecer información sobre los principales servicios públicos en español. La elección lingüística y el consiguiente uso de una lengua determinada (español o inglés) por parte de los hispanos están condicionados por la actitud tanto de los norteamericanos como de los órganos políticos que los representan.

La población anglosajona muestra una actitud claramente negativa hacia la educación bilingüe en español. Esta actitud podría estar causada por cierto temor a que la lengua española –debido al gran número de población hispana– pueda ganar terreno al inglés, causando una hipotética sustitución lingüística.

La actitud negativa de la población anglosajona se refleja en las políticas lingüísticas adoptadas por el gobierno central, en concreto, la sustitución de la ley que garantizaba la educación bilingüe a los inmigrantes, por la ley aprobada en 2001, *No Child Left Behind*, por el gobierno del partido republicano. Esta ley, como se ha mostrado, apoya el monolingüismo y es de tipo asimilacionista.

La principal consecuencia que se deriva del sistema estadounidense es la débil transmisión intergeneracional, que puede observarse a partir de las segundas generaciones de hispanos, ya nacidas en EE.UU. Este hecho refleja y potencia el patrón generacional que consiste en el desplazamiento lingüístico del español por la lengua dominante. A esto hay que añadir la inferioridad lingüística de la gran mayoría de la población de origen mexicano, ya que, en muchos casos, los recién llegados no pueden obtener el acceso a la educación formal por las condiciones sociales en su país de origen.

Por tanto, teniendo en cuenta las políticas lingüísticas, la actitud norteamericana, el sentimiento de inferioridad lingüística por parte de los muchos latinos y la poco efectiva transmisión intergeneracional, el español en los Estados Unidos, creemos, presenta una situación diglósica.

Desde el punto de vista de la definición de Ferguson (1959), estamos ante diglosia ya que, como se ha mostrado, en la mayoría de los casos, el español tiene una función determinada, principalmente en el ámbito familiar.

Desde el punto de vista de la concepción de diglosia de Fishman (1979), estamos ante el *bilingüismo sin diglosia*, ya que la lengua dominante acaba imponiéndose y acaba sustituyendo a la lengua materna, es decir, el patrón generacional.

Muchos estudiosos, entre ellos April Linton (2004), consideran que el bilingüismo se da y se mantendrá en el ámbito económico; pero, solo en el caso que dominar otro idioma resulte una ventaja en el mercado. Por consiguiente, mantener el español será viable en áreas donde los incentivos para el bilingüismo sean superiores a los incentivos para el monolingüismo. Es decir, estamos ante un modelo de bilingüismo cuya base es coste/beneficio: un menor coste para la elección del idioma lleva a mayor beneficio en incentivos (Linton 2004). Este podría ser un ejemplo de posible motivación para mantener y transmitir el español entre los hispanos en suelo estadounidense. Es decir, esta sería una vía para llegar a una situación de bilingüismo en EE.UU., aunque solo a nivel económico y laboral. Tal vez, esto reforzaría la posición social de la gran mayoría de hispanos, ya que, como se demuestra en actualidad, el bilingüismo se mantiene solo en los grupos de alto estatus, por ejemplo, los cubanos en Florida (Linton 2004: 296).

Aclaradas las circunstancias por las que pasa la lengua española en EE.UU., es difícil llegar a unas conclusiones positivas respecto a las expectativas defendidas actualmente por muchos especialistas que opinan que Estados Unidos será el primer país hispanohablante en 2050. A partir de los resultados obtenidos en este trabajo, defendemos lo siguiente:

1. *No hay que confundir la lengua con el origen de un individuo o su raza.* Es decir, a pesar de que las estadísticas y las previsiones aseguran un crecimiento de la población hispana en los próximos años, no hay que olvidar que la vitalidad del español en la Unión se debe en gran parte a la inmigración que, a su vez, depende de las decisiones respecto a las políticas migratorias que adopta el gobierno central.
2. *Ser hispano no conlleva el supuesto de dominar y usar el español.* Los censos no aportan la información respecto al dominio del español. Y como el español depende de la transmisión intergeneracional, es casi imposible determinar qué nivel de español tienen los hispanos en EE.UU., mucho

más si tenemos en cuenta la tendencia que sigue la transmisión de la lengua de generación en generación.

3. *La elección de la lengua no depende solamente del país de origen de un individuo.* La elección suele realizarse a partir de las condiciones extralingüísticas que acompañan a las personas en sus vidas cotidianas. Es decir, la presión social y los prejuicios de los miembros tanto del mismo grupo lingüístico como de otros distintos. Teniendo en cuenta el contexto estadounidense, los problemas de la educación bilingüe y la actitud del pueblo norteamericano hacia el español, es difícil pensar que los hispanos no sean asimilados a la lengua dominante abandonando la propia.
4. *Las políticas lingüísticas son el factor determinante.* Las decisiones de los órganos políticos responsables del ámbito lingüístico determinan, mediante las leyes, qué lengua es la dominante, primordialmente reflejada en el ámbito de la educación. EE.UU. muestra una clara preferencia por el monolingüismo.
5. *Los ámbitos político y económico son los que determinan la elección de la lengua* por la gran mayoría de los hablantes en la era de la globalización y, en casos como el español en EE.UU., en qué lugar se ha de emplear dicha lengua. En el caso del español en EE.UU., como se ha mostrado, el mantenimiento del español y, por consiguiente, el bilingüismo resulta ser beneficioso en el ámbito laboral.

Por tanto, el futuro de la lengua española en EE.UU. en 2050 es difícil de prever, sin embargo en la era global y con la importancia del mercado de los países de habla hispana, el español podría convertirse en otra *lingua franca* del mismo nivel y la misma importancia que el inglés, pero en la comunidad de habla que comprende el ámbito de los negocios, tanto entre los hispanohablantes nativos como los no nativos. Esta perspectiva podría potenciar la transmisión intergeneracional entre los latinos en EE.UU. y, tal vez, este podría ser el punto de partida para la expansión del español en EE.UU., convirtiéndolo en el mayor país hispanohablante.

Para finalizar, hay que destacar que el futuro inmediato del español en EE.UU. depende principalmente de las políticas lingüísticas que adopte el gobierno estadounidense, ya que hasta que no se abandone esa actitud de supremacía lingüística del inglés, no se deje de menospreciar el bilingüismo y no se acepte que la presencia de otras lenguas en territorio estadounidense puede beneficiar no solo a los bilingües sino también a los monolingües an-

glosajones, la lengua española y todos los hispanohablantes no podrán compartir el sueño americano, o en palabras de Samuel P. Huntington:

> "American dream" often tends to be one that is created by an Anglo-Protestant society, and linguistic minorities "will share in that dream and in that society only if they dream in English" (citado por Harper 2011: 528).

Bibliografía

1. Abelló Contesse, Ch. & Ehlers, Ch. (2010). Escenarios bilingües: una visión global. In Abelló Contesse, Ch., Ehlers, Ch. & Quintana Hernández, L. (eds), *Escenarios bilingües. El contacto de lenguas en el individuo y la sociedad* (pp. 7–42). Bern: Peter Lang.
2. Alvar, M. (1990). La lengua, los dialectos y la cuestión del prestigio. In Moreno Fernández, F. (coord.), *Estudios sobre variación lingüística* (pp. 13–25). Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares.
3. Appel, R. & Muysken, P. (1996). *Bilingüismo y contacto de lenguas.* Barcelona: Ariel.
4. Baker, C. (1992). *Attitudes and language.* Clevedon: Multilingual Matters LTD.
5. Baker, C. (2006). *Foundations of bilingual education and bilingualism.* Clevendon: Multilingual Matters LTD.
6. Bhatia. T.K. & Ritchie W.C. (2012). *The handbook of bilingualism and multilingualism.* Oxford: Wiley-Blackwell.
7. Bloomfield, L. (1933). *Language.* Nueva York: H. Holt & Co.. Traducción al español: *Lenguaje.* Lima: Universidad Mayor de San Marcos, 1964.
8. Bullock, B.E. & Toribio, A.J. (2013). *The Spanish in Texas Corpus Project. COERLL.* Austin: The University of Texas at Austin.
9. Bustamante-López, I. (2008). Constructing linguistic identity in Southern California. In Niño-Murcia, M. & Rothman, J. (eds.), *Bilingualism and Identity: Spanish at the crossroads with other languages* (pp. 279–300). Amsterdam: John Benjamins.
10. Centro Virtual Cervantes (2008). *Enciclopedia del español en los Estados Unidos.* Anuario del Instituto Cervantes.
11. Centro Virtual Cervantes (2012). *El español en el mundo.* Anuario del Instituto Cervantes.
12. Díaz Campos, M. (2014). *Introducción a la sociolingüística hispánica.* Oxford: Wiley-Blackwell.
13. Dimitrescu, D. (2013). El español en Estados Unidos a la luz del censo de 2010: los retos de las próximas décadas. *Hispania*, 96(3): 525–541.

14. Eckert, P. (2009). *Linguistic variation as social practice*. Oxford: Blackwell.
15. Faltis, K. (2011). Bilingual, ESL, and English Immersion: Educational Models for Limited English Proficient Students in Texas. *Pepperdine Policy Review*.
16. Farr, M. & Domínguez-Barajas, E. (2005a). Introduction: Latinos, Language and Identity at Home, School, Church, and Work. In Farr, M. (ed.), *Latino Language and Literacy in Ethnolinguistic Chicago* (pp. 3–32). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
17. Farr, M. & Domínguez-Barajas, E. (2005b). Sociocognitive aspects of proverb use in a Mexican transnational social network. In Farr, M. (ed.), *Latino Language and Literacy in Ethnolinguistic Chicago* (pp. 67–95). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
18. Fasold, R. (1996). *La sociolingüística de la sociedad. Introducción a la sociolingüística*. Madrid: Visor Libros.
19. Ferguson, Ch. (1959). Diglossia. *Word*, 15: 325–340.
20. Fishman, J. (1972). *Sociología del lenguaje*. Madrid: Cátedra.
21. Fishman, J.A. (1989). *Language and ethnicity in minority sociolinguistic perspective*. Clevedon: Multilingual Matters LTD.
22. Fishman, J.A. (1991). *Reversing language shift. Theorical and empirical foundations of assitance to threatened languages*. Clevendon: Multilingual Matters LTD.
23. Gal, S. (1979). *Language shift: social determinants of linguistic change in bilingual Austria*. New York: Academic Press.
24. García, C. (2013). *El mito del español en Estados Unidos*. The Huffington Post.
25. Hall, Ch. J. (2005). *An introduction to language and linguistics. Breaking the language spell*. London: Continuum.
26. Harper, S.M. (2011). Counting the costs of a global anglophonic hegemony: Examining the impact of U.S. language education policy on linguistic minorities worldwide. *Indiana Journal of Global Legal Studies*, 18(1): 515–538.
27. Hugo López, M. & Gonzales-Barrera, A. (2013). *What is the future of Spanish in the United States?* PewResearch Center.
28. Linton, A. (2004). A Critical Mass Model of Bilingualism among U.S.-Born Hispanics. *Social Forces*, 83(1): 279–314.
29. López Morales, H. (1990). La sociolingüística actual. In Moreno Fernández, F. (coord.), *Estudios sobre variación lingüística* (pp. 79–88). Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares.
30. López Morales, H. (2008). Hoy…¿y mañana? *Enciclopedia del español en Estados Unidos*. Anuario del Instituto Cervantes.
31. Lynch, A. (2008). Monolingüismo. Latinos e hispanohablantes: grados de dominio del español. Mexicanos. *Enciclopedia del español en Estados Unidos*. Anuario del Instituto Cervantes.
32. Lynch, A. (2013). Observaciones sobre comunidad y (dis)continuidad en el estudio sociolingüístico del español en Estados Unidos. In Dumitrescu, D. & Piña-

Rosales, G. (eds.), *El español en los Estados Unidos: E pluribusunum? Enfoques multidisciplinarios* (pp. 67–83). New York: Academia Norteamericana de la Lengua Española.
33. Lynch, A. & Klee, C.A. (2005). Estudio comparativo de actitudes hacia el español en los Estados Unidos: educación, política y entorno social. *Lingüística Española Actual*, 27: 273–300.
34. Lynch, A. & Potowski, K. (2014). La valorización del habla bilingüe en los Estados Unidos: fundamentos sociolingüísticos y pedagógicos en Hablando bien se entiende la gente. *Hispania*, 97(1): 32–46.
35. Mackey, W.F. (2012). Bilingualism and multilingualism in North America. In Bhatia. T.K. & Ritchie W.C. (eds.), *The handbook of bilingualism and multilingualism* (pp. 707–718). Oxford: Wiley-Blackwell.
36. Macnamara, J. (1969). How can one measure the extent of a person's bilingual proficiency? In Kelly, L. G. (ed.), *Description and Measurement of Bilingualism: An International Seminar*. Toronto: University of Toronto Press.
37. Mar-Molinero, C. (2009). Forces of globalization in the Spanish-speaking world: linguistic imperialism or grassroots adaptation. In Mar-Molinero, C. & Stewart, M. (eds.), *Forces of globalization in the Spanish-speaking world. Macro and micro perspective* (pp. 8–26). Palgrave: MacMillan.
38. Ministerio de Educación (2012-2013). *Guía para profesores visitantes en el estado de Nuevo México*. Consejería de Educación, Embajada de Estados Unidos.
39. Ministerio de Educación (2014-2015). *Guía para profesores visitantes en el estado de Nuevo México*. Consejería de Educación, Embajada de Estados Unidos.
40. Montrul, S. (2013). *El bilingüismo en el mundo hispanohablante*. Oxford: Wiley-Blackwell.
41. Moreno Fernández, F. (1990). Las reglas del método sociolingüístico. In Moreno Fernández, F. (coord.), *Estudios sobre variación lingüística* (pp. 105–113). Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares.
42. Moreno Fernández, F. (2004). El fututo de la lengua española en los EEUU. *Real Instituto Elcano*, 10: 4–8.
43. Moreno Fernández, F. (2009). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
44. Moreno Fernández, F. (2013a). El factor hispano: cantidades, cualidades y debate. *Tribuna Norteamericana*, 12.
45. Moreno Fernández, F. (2013b). Panorama interdisciplinario del español en los Estados Unidos. *Tribuna Norteamericana*, 3.
46. Myers-Scotton, C. (2006). *Multiple voices: An introduction to bilingualism*. Malden: Blackwell.
47. Ninyoles, R. Ll. (1972). *Idioma y poder social*. Madrid: Tecnos.
48. Patten, E. & Brown A. (2014). *Statistical Portrait of Hispanics in the United States, 2012*. PewResearch Hispanic Project.
49. PewResearch Center (2009). *Between Two Worlds. How Young Latinos Come of Age in America*.

50. Pomerantz, A. & Huguet, Á. (2007). La enseñanza del español en las escuelas públicas de los Estados Unidos de América: ¿bilingüismo para quién? *Infancia y aprendizaje*, 36(4): 517–536.
51. Prados, E. & Delgado, M. (2007). Televisión hispana en Estados Unidos. Tensiones económicas y cambios generacionales. *Telos*, 70: 74–84.
52. Rhodes, N. & Pufahl, I. (2014). Panorama de la enseñanza de español en las escuelas de los Estados Unidos. Resultados de la encuesta nacional. *Observatorio de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos.*
53. Riley, P. (2007). *Language, culture and identity: an ethnolinguistic perspective.* London: Continuum.
54. Rolle, R. A. & Jiménez-Castellanos, O. (2014). An Efficacy of the Texas School Funding Formula with particular attention to English Language Learners. *Journal of Education Finance*, 39(3): 203–221.
55. Romaine, S. (1982). *Sociolinguistis variation in speech communities.* London: Edwart Arnold.
56. Salzmann, Z. (1998). *Language, culture and society. An introduction to linguistic anthropology.* Boulder: West view Press.
57. Saussure, F. (1916). *Curso de lingüísica general.* Buenos Aires: Losada, 1945.
58. Schecter, S. & Bayley, R. (2002). *Language as cultural practice. Mexicanos en el norte.* Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
59. Siguán, M. (2001). *Bilingüismo y lenguas en contacto.* Barcelona: Alianza Editorial.
60. Siguán, M. & Mackey, W.F. (1989). *Educación y bilingüismo.* Madrid: Santillana.
61. Silverstein, M. (2003). The whens and wheres –as well as hows– of ethnolinguistic recognition. *Public Culture*, 15(3): 531–557.
62. Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Bilingualism or not: the education of minorities.* Clevendon: Multilinguals Matters.
63. Stewner-Manzanares, G. (1988). The Bilingual Education Act: Twenty Years Later. *New Focus*, 6: 1-10.
64. Suárez-Orozco, C. & Suárez-Orozco, M. (2001). *Children of immigration.* Cambridge: Harvard University Press.
65. Titone, R. (1976). *Bilingüismo y educación.* Barcelona: Fontanella.
66. Trudgill, P. & Hernández Campoy, J. M. (2007). *Diccionario de sociolingüística.* Madrid: Gredos.
67. Weinreich, U. (1953). *Languages in contact: Findings and problems.* Traducción española: *Lenguas en contacto. Descubrimientos y problemas.* Caracas: Universidad Central de Venezuela, Ediciones de la Biblioteca, 1974.
68. Wright, W. E. (2012). Bilingual education. In Bhatia, T. & Ritchie, W. C. (eds), *The handbook of bilingualism and multilingualism* (pp. 598–623). Oxford: Wiley-Blackwell.

Sitios Web

69. ABC, www.abc.es [Consulta: Abril 2014]
70. American Fact Finder, *https://factfinder.census.gov/* [Consulta: Mayo 2014]
71. Casa Blanca, *www.whitehouse.gov/* [Consulta: Abril 2014]
72. Centro de Estadísticas Nielsen, *www.nielsen.com* [Consulta: Junio 2014]
73. Centro Virtual Cervantes, *cvc.cervantes.es/* [Consulta: Abril 2014]
74. Constitución de Texas, *http://www.statutes.legis.state.tx.us/* [Consulta: Mayo 2014]
75. El Mundo, *http://www.elmundo.es/* [Consulta: Abril 2014]
76. El País, *elpais.com* [Consulta: Abril 2014]
77. Gobierno de Texas, *www.texas.gov/* [Consulta: Mayo 2014]
78. Instituto Cervantes, *www.cervantes.es* [Consulta: Abril 2014]
79. Meetme, *www.meetme.com* [Consulta: Mayo 2014]
80. Modern Language Association, *http://www.mla.org/* [Consulta: Junio 2014]
81. National Center for Education Statistics, *https://nces.ed.gov/* [Consulta: Mayo 2014]
82. Observatorio de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos, *http://cervantesobservatorio.fas.harvard.edu/es* [Consulta: Abril 2014]
83. Online Newspaper com, *http://www.onlinenewspapers.com/usstate/spanish-language-newspapers-usa.htm* [Consulta: Mayo 2014]
84. PewResearch Hispanic Trends Project, *http://www.pewhispanic.org/* [Consulta: Junio 2014]
85. Prensa Libre, *http://www.prensalibre.com/* [Consulta: Junio 2014]
86. Project Muse, *http://muse.jhu.edu/* [Consulta: Junio 2014]
87. Real Academia Española, *www.rae.es* [Consulta: Mayo 2014]
88. Spanish in Texas, *www.spanishintexas.org/* [Consulta: Abril 2014]
89. Survey Monkey, *https://es.surveymonkey.com/* [Consulta: Mayo 2014]
90. Texas Education Agency, *www.tea.state.tx.us/* [Consulta: Abril 2014]
91. Texas Dual Language Program Cost Analysis, *http://www.lwvirving.org/files/dual_language_cost_analysis.pdf* [Consulta: Mayo 2014]
92. Texas Higher Education Coordinating Board, *http://www.thecb.state.tx.us/* [Consulta: Abril 2014]
93. The Huufington Post's Latino Voices, *http://www.huffingtonpost.com/latino-voices/* [Consulta: Junio 2014]
94. The State of the News Media 2011. Pew Research Center Project for Excellence in Journalism, *http://stateofthemedia.org/2011/hispanic-media-fairing-better-than-the-mainstream-media/* [Consulta: Junio 2014]
95. United States Census Bureau, *http://www.census.gov/* [Consulta: Mayo 2014]
96. United States Department of Labor, *http://www.bls.gov/* [Consulta: Mayo 2014]
97. Universidad de Harvard, *www.harvard.edu/* [Consulta: Abril 2014]

98. Universidad de Houston, *www.uh.edu/* [Consulta: Abril 2014]
99. Universidad de Texas, *www.utexas.edu/* [Consulta: Abril 2014]
100. U.S Departament of Education, *www.ed.gov/* [Consulta: Mayo 2014]

Biodata

Anna Orlovska es estudiante de la Universitat Rovira i Virgili desde el año 2010. Graduada en Lengua y Literatura Hispánicas (2010-2014), Máster en Enseñanza de español como lengua extranjera (2014-2015) y actualmente estudiante de doctorado. Ha impartido clases de español a alumnos chinos durante la realización del Máster de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera y, como parte de la beca de la Generalitat de Catalunya, ha participado en un proyecto del Departamento del Filologies Romàniques de la URV, relacionado con el futuro cambio del plan de estudios del mismo. Su principal área de investigación es la complejidad lingüística desde la interdisciplinariedad, en concreto, la aplicación de técnicas computacionales al análisis de la complejidad lingüística, con especial interés en el aprendizaje de segundas lenguas.

TRIANGLE. *Language, Literature and Computation*
Volume 13, 2015, pp. 69–132
DOI: 10.17345/triangle13.68-132
ISSN: 2013-939X
http://revistes.urv.cat/index.php/triangle

Hacia una Caracterización Lingüística de las Interacciones en WhatsApp

Marina Silva Alcántara*

Universitat Rovira i Virgili, Tarragona, Spain

Abstract. The emergence of new communicative contexts and new forms of interaction has led to changes in the ways of communicating. Some authors speak of a new communicative paradigm caused by a new level of interaction arisen in the technological context. In this article, we focus on a new technology that can be included in the so-called *computer mediated communication*: *WhatsApp*. The aim of this work is to study WhatsApp interactions understood as a particular type of computer-mediated talks. Specifically we will: 1) Characterize the language used in WhatsApp interactions at every linguistic level, from phonetics to pragmatics, through morphology, vocabulary and syntax. 2) Analyze how the absence of non-verbal communication (paralanguage and kinesics) in such interactions is managed. 3) Determine whether WhatsApp interactions are manifestations of spoken or written language, or, on the contrary, they are a new type of language that cannot be classified as oral or written. And 4) determine whether WhatsApp interactions can be qualified as conversational.

Keywords: Electronically mediated communication, WhatsApp, computer mediated language.

* **Author's address**:
Departament de Filologies Romàniques
Universitat Rovira i Virgili
Av. Catalunya 35, 43002 Tarragona, Spain
E-mail `marina.sa7@hotmail.com`

Resumen. La aparición de nuevos contextos comunicativos y de nuevas formas de interacción ha propiciado cambios en las formas de comunicarse. Algunos autores hablan de un nuevo paradigma comunicativo provocado por un nuevo ámbito de interacción surgido en el contexto tecnológico. En este artículo, nos centramos en una nueva tecnología que puede incluirse en la denominada *comunicación mediatizada por ordenador*: *WhatsApp*. El objetivo de este trabajo es realizar un estudio de las interacciones en WhatsApp entendidas como un tipo particular de conversaciones mediatizadas por ordenador. En concreto nos proponemos: 1) Caracterizar el lenguaje utilizado en las interacciones en WhatsApp en todos los niveles de la lengua, desde la fonética hasta la pragmática, pasando por la morfología, el léxico y la sintaxis. 2) Analizar cómo se gestiona la ausencia de comunicación no verbal (paralenguaje y kinésica) en este tipo de interacciones. 3) Determinar si las interacciones en WhatsApp son manifestaciones de lenguaje oral o de lenguaje escrito. O, si por el contrario, constituyen un nuevo tipo de lenguaje que no puede calificarse ni de oral ni de escrito. Y 4) determinar si las interacciones comunicativas en WhatsApp pueden calificarse como conversacionales.

Palabras clave: Comunicación mediatizada electrónicamente, WhatsApp, lenguaje de la red.

1 Introducción

La profunda transformación de las tecnologías de la información y la comunicación en los últimos años ha dado lugar a importantes cambios sociales y culturales, sobre todo en el ámbito de la comunicación y la información. La aparición de nuevos contextos y recursos comunicativos y de nuevas formas de interacción ha propiciado cambios en las formas de comunicarse. Algunos autores hablan de un nuevo paradigma comunicativo, de nuevos códigos y formas de comunicación provocados por un nuevo ámbito de interacción surgido en el contexto tecnológico en el que nos movemos en la actualidad.

Cuando nos comunicamos a través de dispositivos en red, estamos condicionados por factores determinantes como la limitación de espacio para escribir y la necesidad de fluidez y rapidez. Esto hace necesaria una nueva técnica para comunicarse con los demás. La forma tradicional de comunicación resulta demasiado lenta y extensa y no parece práctica en estos nuevos contextos.

La necesidad de nuevas técnicas de comunicación ha provocado el desarrollo de estrategias lingüísticas innovativas que tienen como objetivo crear un registro lingüístico adecuado y adaptado a las limitaciones del medio. Se

trata de una nueva manera de comunicarnos con características específicas que la distinguen de las formas tradicionales. Como afirman Moral y García:

> La Red, como nuevo medio de comunicación que está facilitando la interacción social, presenta una serie de características que le son específicas, y que hacen que la interacción y la comunicación sean distintas a las de la vida cotidiana. Así, entre la comunicación tradicional (cara a cara) y la comunicación que se desarrolla a través del ordenador (principalmente de tipo textual), pueden establecerse fundamentalmente cuatro características diferenciales: anonimato, el distanciamiento físico, el tiempo y la ausencia de comunicación no verbal (Moral & García 2003: 134).

Muchos son los autores que consideran que estamos ante una nueva manera de comunicarnos. Para Crystal (2006) todas las formas de tecnología de internet suponen una innovación lingüística. Para este lingüista estamos ante algo completamente nuevo que no es escritura oral ni discurso escrito: estamos ante el cuarto medio, lo que él llama "computer mediated language", que viene a añadirse al lenguaje oral, al escrito y al de signos. El lenguaje utilizado en este nuevo contexto no constituye en modo alguno una amenaza para las variedades existentes. El lenguaje de la red es simplemente una nueva variedad, una nueva manera de comunicarse.

No hay acuerdo en la bibliografía en lo que respecta a la denominación de nuevo medio del lenguaje. Se ha utilizado con frecuencia la etiqueta de *comunicación mediatizada por ordenador* (CMC: *Computer mediated communication*). En ocasiones, y debido a la difusión de los mensajes de texto (SMS) y otras formas de comunicación mediante teléfonos móviles, se ha preferido una designación más general como *comunicación mediatizada electrónicamente* (EMC: *Electronically mediated communication*). Otras designaciones frecuentes en la bibliografía son *netspeak* (lenguaje de la red) y *textspeak* (lenguaje de los SMS).

Independientemente de la etiqueta que se le asigne, está claro que estamos ante una nueva manera de comunicarse y el lingüista debe ocuparse de su caracterización:

> Computer mediated communication is taking over in many areas, and whether we welcome or deplore this development, it is certainly

> not reversible. It is to be expected that in this case, as in every other one, the means of communication will influence the communication itself. Just as we are compelled to give more minimal verbal responses when talking over the telephone, because our non-verbal feedback cannot be perceived, we must therefore adapt our signals and signs to the communicative possibilities a computer offers to us. It should be interesting to see, therefore, whether and if so, in which ways this kind of communication is different from others (Hentschel 1998).
>
> Además de los géneros tradicionales, las nuevas posibilidades que abre la informática han hecho que se desarrollasen modos de comunicación ligados al empleo de las nuevas tecnologías, que han supuesto, en cierta medida, la redefinición de algunos conceptos ligados al medio de transmisión. Los mensajes de correo electrónico, los mensajes a móviles y los mensajes instantáneos (chat) se han configurado en poco tiempo como subgéneros con sus propias características estereotípicas. Una teoría general sobre la comunicación debe darles, como es lógico, cabida (Escandell 2005: 111).

Como afirma Ávila (2007), Internet puede considerarse el paradigma de la comunicación mundial y personal y "es tal su importancia y trascendencia que justifica sobradamente la necesidad de estudiar el español que allí se emplea".

La comunicación mediatizada electrónicamente o por ordenador incluye diversos tipos de tecnologías que van desde el correo electrónico a las redes sociales, pasando por los mensajes SMS, los chats o los foros de debate. Es posible encontrar abundante bibliografía dedicada a la caracterización lingüística de las interacciones en los chats y en los foros de debate. Asimismo, las repercusiones sociales de aplicaciones como Facebook, Twitter o Twenti han sido ampliamente analizadas. En este trabajo, nos centramos en una nueva tecnología que puede incluirse en la denominada *comunicación mediatizada electrónicamente* y cuyo análisis no ha sido abordado en profundidad todavía: *WhatsApp*.

WhatsApp fue creado por la empresa de Jan Koum. Es una aplicación de mensajería instantánea que permite enviar y recibir mensajes a través de Internet. Se instala de forma gratuita en el teléfono móvil y permite –además de enviar mensajes de texto– mantener conversaciones múltiples y conversaciones grupales. La aplicación permite además enviar imágenes, archivos y

audio. Está disponible en treinta y dos lenguas, entre las que se incluye el español.

El carácter gratuito de la aplicación ha hecho que sean muchos los usuarios que utilizan esta plataforma en sus conversaciones cotidianas sustituyendo a los tradicionales SMS y a las conversaciones telefónicas. El uso masivo de estas interacciones, el que los usuarios de WhatsApp estén constantemente conversando a través de la aplicación y adaptando su lenguaje a las limitaciones del medio justifica el interés del lingüista por el tipo de lenguaje utilizado. La escasez de bibliografía sobre el tema y las características que necesariamente distinguen al lenguaje utilizado en WhatsApp del utilizado en otras aplicaciones justifican la necesidad de trabajos como el que presentamos aquí.

El objetivo de nuestro trabajo es realizar un estudio de las interacciones en WhatsApp –a partir de un corpus de datos recopilado– entendidas como un tipo particular de conversaciones mediatizadas por ordenador. En concreto nos proponemos: 1) Caracterizar el lenguaje utilizado en las interacciones en WhatsApp en todos los niveles de la lengua, desde la fonética hasta la pragmática, pasando por la morfología, el léxico y la sintaxis. 2) Analizar cómo se gestiona la ausencia de comunicación no verbal (paralenguaje y kinésica) en este tipo de interacciones. 3) Determinar si las interacciones en WhatsApp son manifestaciones de lenguaje oral o de lenguaje escrito. O, si por el contrario, constituyen un nuevo tipo de lenguaje que no puede calificarse ni de oral ni de escrito. Y 4) determinar si las interacciones comunicativas en WhatsApp pueden calificarse como conversacionales.

Respecto al corpus de datos recopilado, teniendo en cuenta que no hay un repositorio público al que acudir para obtener interacciones en WhatsApp, hemos recogido datos de personas cercanas a nosotros que amablemente se han ofrecido a poner a nuestra disposición sus interacciones a través de esta aplicación. Teniendo en cuenta que nuestro análisis no pretende ser cuantitativo, el número de conversaciones registradas no es relevante.

Este artículo está estructurado de la siguiente manera. El apartado 2 está dedicado a una de las características que más han llamado la atención de los estudiosos de este tipo de interacciones, a saber, la representación gráfica de los fenómenos propios de la lengua oral. El apartado 3 se centra en la morfología, analizando el aspecto más representativo de las interacciones en WhatsApp en lo que a morfología se refiere: uso de procesos de abreviatura y acortamiento motivados por la necesidad de agilizar el proceso de escritura

y obtener una interacción rápida y fluida. El apartado 4 analiza los aspectos sintácticos de las interacciones en WhatsApp, con especial atención a la tipología oracional utilizada, a los procesos de elisión y de alteración del orden de palabras, a las categorías gramaticales más frecuentes y a las funciones lingüísticas que predominan en estas interacciones. El apartado 5 se dedica al estudio del léxico en las interacciones en WhatsApp, destacando la importancia de la iconicidad, el abundante uso de onomatopeyas e interjecciones, y el uso de un tipo de léxico particular en el que abundan los anglicismos y los coloquialismos. El apartado 6 se ocupa de los aspectos pragmáticos de estas interacciones, con especial atención al análisis de las características propias de las conversaciones cara a cara. El apartado 7 analiza las consecuencias de la ausencia de comunicación no verbal, ocupándose de las estrategias básicas utilizadas en las interacciones en WhatsApp para compensar la ausencia de los elementos paralingüísticos y kinésicos presentes en la conversación cara a cara. Finalmente, en el apartado 8, resumimos las principales conclusiones a las que hemos llegado con nuestro análisis y presentamos algunas líneas de investigación futura.

2 Fonética/Ortografía: El Reflejo de lo Oral en lo Escrito

Son muchos los autores que han puesto de manifiesto el carácter oral de la comunicación mediatizada por ordenador. Se habla de *texto escrito oralizado* y son muchos los que afirman que uno de los rasgos principales de este lenguaje es que los participantes *escriben como hablan*. Por ello, en numerosos trabajos se ha señalado que la ortografía es uno de los aspectos más interesantes en este tipo de interacciones, ya que a través de ella puede apreciarse de manera clara el carácter oralizante de estas conversaciones escritas. Podemos afirmar, por tanto, que las formas escritas en WhatsApp reflejan los fenómenos propios de la lengua oral:

> Podemos hablar de aspectos fonéticos de la lengua hablada que encuentran su traducción en el uso de determinadas grafías que constituyen, en ciertos casos, una auténtica 'transcripción fonética'. [...] Es posible, pues, a partir de las formas fonéticas que aparecen en la lengua de los chats, detectar algunas características fonéticas del registro coloquial y obtener información sobre el modo en que los hablantes ponen de manifiesto mediante la escritura las formas en principio restringidas a la oralidad (Llisterri 2002: 63).

> Es necesario mencionar que muchas veces lo escrito corresponde esencialmente con una transcripción fonética (Álvarez 2011: 3).

Según Yus (2001), estos cambios y deformaciones textuales que afectan al texto escrito se producen en la mayoría de las ocasiones "como consecuencia del desfase temporal entre la rapidez e inmediatez del habla y el lento proceso de composición del texto escrito sobre la pantalla" (Yus 2001: 139).

En este apartado analizaremos los cambios, las deformaciones y, en general, los recursos utilizados por los usuarios de WhatsApp para dar a su texto escrito el carácter oralizante que caracteriza a las conversaciones mediatizadas por ordenador. Para ello utilizaremos las clasificaciones propuestas por Yus (2001) y Llisterri (2002).

Yus (2001) establece la siguiente clasificación de las alteraciones gráficas que se producen como estrategias de oralización del texto escrito:

1. **(Orto)grafía fonética**: "consiste en plasmar textualmente el discurso tal y como sería pronunciado de forma oral" (Yus 2001: 142).
2. **(Orto)grafía coloquial**: "reducción coloquial de las palabras debido a su pronunciación en la cadena hablada" (Yus 2001: 143).
3. **Orto(grafía) regiolectal**: "representaciones típicas de variaciones regionales de una lengua" (Yus 2001: 143).
4. **Orto(grafía) prosódica**: "representación de patrones prosódicos de la voz recurriendo a repeticiones de letras, uso de mayúsculas y otros signos de puntuación" (Yus 2001: 143).
5. **Orto(grafía) interlingüística**: "se trata de plasmar la grafía fonética de préstamos de otras lenguas pero haciéndolas pasar por el tamiz de la idiosincrasia ortográfica de la lengua de destino" (Yus 2001: 143).
6. **Orto(grafía) homofónica**: Incluye dos tipos de alteraciones fonéticas:
   a) *Sustituciones léxicas*: "la estrategia de escribir alguna palabra cuya pronunciación es igual o similar a la pretendida pero que, debido a su menor longitud, se adecua mejor a la exigencia de rapidez" (Yus 2001: 144).
   b) *Sustituciones grafémicas*: "sustituir una grafía por otra" (Yus 2001: 144).

Siguiendo a Llisterri (2002), podemos agrupar los fenómenos fonéticos que se reflejan en la ortografía en tres grandes grupos:

1. **Elisiones**: omisiones de elementos grafemáticos.
2. **Epéntesis**: adición de elementos que no son propios de la forma normativa.
3. **Substituciones**: cambios de un elemento por otro.

Dentro de las elisiones podemos distinguir tres tipos diferentes dependiendo del lugar de la palabra en el que se realice la omisión del elemento:

1. **Aféresis**: proceso que elimina uno o más segmentos a principio de palabra.
2. **Síncopa**: proceso que elimina uno o más segmentos en interior de palabra.
3. **Apócope**: proceso que elimina uno o más segmentos en final de palabra.

En la adición de elementos se distinguen, asimismo, tres grandes tipos:

1. **Prótesis**: proceso que inserta uno o más segmentos en posición inicial de palabra.
2. **Epéntesis**: proceso que inserta uno o más segmentos en el interior de la palabra.
3. **Paragoge**: proceso que inserta uno o más segmentos en final de la palabra.

2.1 (Orto)grafía Fonética

Como hemos dicho en el apartado anterior, entendemos por ortografía fonética aquella que consiste en escribir el texto como sería pronunciado. En el caso de la ortografía fonética, predominan en WhatsApp los fenómenos de elisión y sustitución y son prácticamente inexistentes los casos de adición de material fonético.

Entre los fenómenos de ortografía fonética por elisión destaca, la omisión de la *h* inicial. Este recurso es un claro ejemplo de ortografía fonética, en una escritura que tiende a imitar la pronunciación, no hay lugar para la grafía *h*:

A- ya ems cenao.
A- q guay q pena q yo no e podido ir.

La grafía *h* se elimina no solo en posición inicial de palabra, sino también en posición interior, como muestra el siguiente ejemplo:

L- aora cuando venga.

Entre los ejemplos de ortografía fonética por substitución, destacamos el uso frecuente de la forma *imeil* por *email* así como la adaptación al español de la palabra inglesa *please* a través de la forma *plis*:

C- mandame l correo ya plis q me voy.

2.2 (Orto)grafía Coloquial

Por ortografía coloquial entendemos la reducción de determinados elementos debido a su pronunciación en la cadena hablada. Los fenómenos que se incluyen en este apartado son, por definición, fenómenos de elisión.

Ejemplos de fenómenos de ortografía coloquial por elisión son las formas *mancontao* y *menterao* de los siguientes ejemplos. En ellos se prescinde del auxiliar y se reducen las formas del pronombre.

mancontao la movida de ayer.
yo menterao ahora.

2.3 Orto(grafía) Regiolectal

En las conversaciones en WhatsApp, los usuarios intentan plasmar en el texto escrito características propias de su dialecto. Hablamos, aquí, de ortografía regiolectal. En este caso las estrategias de oralización pueden ser por omisión, adición o substitución de elementos. No obstante, la búsqueda de la rapidez en este tipo de lenguaje hace que predomine la tendencia a ahorrar tiempo y, por ello, los fenómenos que se producen con más frecuencia son los de elisión y sustitución. Pocos son los casos de adición de fonemas en los rasgos dialectales.

Ejemplos de ortografía regiolectal por *elisión* son los siguientes:

1. Síncopa de la consonante *d* en posición intervocálica:

   C- nada no e consegio ablarle ajaj.
   P- Enserio... sino yo soy la primera q no hubiera organizao na.
   A-jajaja y eres tu qien lo ha recordao.

2. Frecuentemente se produce la elisión de la *d* en la palabra *joder* que aparece como *jue, joee*:

   C- no puedo venir cari lo sientoo. M- jueer xq??

3. Otro rasgo común en estas interacciones es la apócope de consonantes finales cuando van precedidas de vocal tónica: *Madri (d), Interne(t)*:

   M- l viernes m voy a madrI.

4. Aféresis y apócope en la forma *entonces*:

   L- ntnce k?

5. Aféresis en la forma *donde* que aparece como *onde* y en la forma *estás* que aparece como *tas*:
   C- onde tas?
   F- dnd tas?

6. Aféresis en la palabra *gracias* que aparece como *asias*:

   F- qieres q t pase a buscar?
   M-no asias ya m acerca ella a casa

Ejemplos de ortografía regional por *adición* son los siguientes:

1. Epéntesis de *s* en las palabras *dime* y *fino* que aparecen como *disme* y *fisno*, respectivamente:

   A-Laury
   L- disme.

2. Paragoge de elementos a modo de sufijos en el caso de los países latinoamericanos:

   L- aiiz mi papito.

3. Paragoge de *s* en palabras que no admiten flexión de número. Se produce sobre todo en los saludos *Hola* y *Adiós* con las formas *(h)olas* y *adioses*. Suele indicar un saludo dirigido a más de un destinatario:

   A- Olas a todos.

4. Por último, encontramos paragoge de *s* en la segunda persona del singular del pretérito indefinido de algunos verbos como *hacer, haber, tener*, etc.: *comistes, hicistes*:

   C- ayer q hicistes?
   M- na n estuve n csa.

Ejemplos de ortografía regional por *substitución* de un elemento por otro son los siguientes:

1. Encontramos casos de seseo en los que se sustituye la *c* por la sibilante *s*:

   L- q asee?
   F- qieres q t pase a buscar?
   M-no asias ya m acerca ella a casa.

2. Otro fenómeno habitual es la sustitución de *r* por *l* y viceversa:

   L-no zee dime argooo!!
   F- bns nxes mi amol.

3. Aspiración de la *s* en posición implosiva al final de palabra:

   P- hay q ver como somoh eh.

4. Es habitual, como indica Pano (2008: 8), encontrar un "uso arbitrario de grafemas 'z' y 's' correspondientes a $[s], [\theta e], [\theta]$ y $[\theta i]$: Esto puede deberse a simples errores ortográficos, a la transgresión en la imitación del habla":

   L- k azemo?

5. Sustitución del diptongo *ue* en *pues* por *o*:

   M- bno ya ablms.
   C-ok. Ta mañana ya k ta dao pos kedams.

2.4 Orto(grafía) Prosódica

Los casos de ortografía prosódica, esto es la representación escrita de patrones prosódicos de la voz, se realiza a través de procesos de adición o substitución. No se documentan en este bloque casos de elisión. Lo habitual es recurrir a la repetición de letras, uso de mayúsculas y otros signos de puntuación para compensar la ausencia de canal auditivo.

El caso más claro de ortografía prosódica por adición es la reduplicación de fonemas –en la mayoría de los casos vocálicos– para dar énfasis y reproducir el tono en el texto escrito:

N- diooooos eres una makina!
C- graaaciiiiaaaas chicaaas!
C- Chicaaaas me han puesto un 9.10 en las practicaaaaaas!!
l- oleeeee enhorabuenaaaa.
M- cmo va lo de l beca? P- FATAAAAL!! Me l an denegao!

En los casos de ortografía prosódica por sustitución destacamos la sustitución de minúsculas por mayúsculas para indicar cualidades como el grito. En ocasiones, se marca en mayúscula todo un sintagma, sin embargo lo habitual es que se utilicen las mayúsculas para resaltar determinadas palabras a las que el emisor quiere dar más énfasis:

M- T DIXO Q NOOO!
C- q dices q FUERTEE!

2.5 Orto(grafía) interlingüística

No son muy frecuentes los casos de ortografía interlingüística, esto es, aquellos que reflejan la grafía fonética de préstamos a través de las convenciones de la lengua de destino. El ejemplo más habitual es el de la forma *estándar* por *standard*.

2.6 Orto(grafía) homofónica

Los casos de ortografía homofónica se limitan a fenómenos de substitución, ya sea léxica o grafémica, siendo imposibles los fenómenos de elisión y adición.

En todos los casos, la ortografía homofónica responde a la habitual presión temporal que lleva al usuario de WhatsApp a querer teclear sus textos en el menor tiempo posible y, por tanto, con el menor número de pulsaciones.

Los casos de *substitución léxica* son aquellos en los que se recurre a escribir una palabra cuya pronunciación es igual o similar a la que se quiere realmente usar pero cuya longitud es menor y, por tanto, se adecua más a la exigencia de rapidez de estas interacciones.

Este tipo de substituciones son muy frecuentes en inglés, pero no en español. Ejemplos como *every1* por *everyone*, *l8ter* por *later* o *c u l8ter* por *see you later* son frecuentes en las interacciones en inglés.

En las conversaciones analizadas no hemos encontrado ejemplos de substituciones léxicas en español.

Las *substituciones grafémicas*, esto es la substitución de una grafía por otra, sí que son frecuentes en las interacciones en WhatsApp que hemos analizado. Destacan los siguientes fenómenos:

1. Sustitución de *c* y *q* por *k*:

   A- yo n me qiero qdar en ksa xd.

2. Sustitución de *ll* por *y*:

   M- me e olvidao las yaves n csa.

3. Sustitución de los grupos fonemáticos *gue, gua* y *bue* por *w*:

   A- wenas una pronta puedes psarme ls apuntes de siglos.
   M- un bso wapaa!

4. Sustitución de la preposición *por* por el signo de multiplicar *x*.

5. Sustitución frecuente del dígrafo *ch* por *x*:

   A-lo as exo tu?
   F- buenas noxes.

6. Sustitución de las formas *de, te, me* por las grafías *d, t, m*, respectivamente:

   M- d la siesta?
   M- aora t llamo.
   F- a partir d ahora t lo vy a dcir.
   M- m voy a dormir.

2.7 Entonación

Según Hidalgo y Quilis (2004), podemos definir la entonación como:

> La curva melódica que describe la voz al pronunciar frases y oraciones: tal inflexión melódica guarda relación con las distintas representaciones mentales, con la expresión de los estados de ánimo y con la manifestación de hábitos y modos de decir y hablar locales (Hidalgo & Quilis 2004: 235).

La entonación es "inherentemente significativa, esto es, expresa contenidos por sí misma: una determinada entonación confiere a una oración significados que no se desprenden de la pura secuencia de los elementos segmentales que componen ese enunciado" (Gil 2007: 329).

Siguiendo a Gil (2007: 364), podemos distinguir tres tipos de significados de la entonación:

1. **Significado Lingüístico**. Aquí se incluyen:
   a) La **función gramatical** "que 'supuestamente' realiza la melodía con que se pronuncia una oración cuando nos indica la modalidad sintáctica a la que esta pertenece" (Gil 2007: 364).
   b) La **función discursiva** en la que se distinguen: 1) la función *demarcativa o delimitativa*, esto es "la capacidad que la entonación posee para segmentar el discurso, dividiéndolo en fragmentos más pequeños, estableciendo los diversos tipos de límites que existen entre tales fragmentos y, consecuentemente sus interrelaciones y su organización interna; en una palabra, ayudando a los receptores a interpretar el mensaje" (Gil 2007: 366-367); 2) la función *integradora*, esto es "la capacidad de transformar las palabras en enunciados al dotarlas de significado comunicativo [...]. Es la estructuración entonativa la que dota de cohesión general al discurso" (Gil 2007: 369); 3) la función *dialógica*, esto es, la capacidad de la entonación "para segmentar y organizar la conversación mediante la regulación de los turnos de palabra" (Gil 2007: 369): 4) la función *ilocutiva*, esto es, la capacidad de la entonación para "variar o matizar la naturaleza ilocutiva de los enunciados o alterar sus efectos perlocutivos" (Gil 2007: 370); 5) la función *informativa* "se relaciona con lo que el hablante sabe o cree saber acerca de lo que el oyente conoce, y en función del cual manipula y estructura la información en su producción. Es decir que la entonación manifiesta la organización informativa del discurso [...]. Resalta el foco de la información y pone de relieve el contraste entre la información nueva y la información ya conocida por el oyente" (Gil 2007: 372).
   c) La **función sociolingüística**. A través de la entonación "se marcan las características del grupo al que pertenece el hablante, su origen geográfico, su adscripción social y cultural, etc." (Gil 2007: 374).
2. **Significado Paralingüístico**. "De manera deseada conscientemente por el hablante o de modo inconsciente como un efecto 'pasivo' involuntario, la entonación proporciona indicios sobre el estado de ánimo permanente del emisor o sobre la emoción momentánea que lo embarga en el instante en que habla" (Gil 2007: 376). Según Gil (2007), los índices paralingüísticos modifican el modo en el que se realizan los rasgos tonales propiamente lingüísticos.
3. **Significado Extralingüístico**. "Cada hablante cuando emite sus enunciados tiende a moverse en una gama tonal determinada [...] la cual se

> corresponde con sus características personales, orgánicas, fisiológicas o temperamentales [...]. El campo de entonación que le es propio no coincide, pues, con el de los restantes locutores y eso permite que se lo pueda caracterizar o, incluso identificar por esas propiedades particulares de su forma de 'entonar' los mensajes." (Gil 2007: 378).

La importancia de la entonación para comunicar el verdadero contenido de nuestro mensaje hace que los usuarios de WhatsApp intenten encontrar convenciones gráficas que les ayuden de alguna manera a plasmar por escrito la entonación. Se intenta por todos los medios dar la sensación de que el texto escrito en WhatsApp debería ser, en realidad, habla.

Significado lingüístico

La *función gramatical* del significado lingüístico de la entonación se refleja sin demasiados problemas a través de los signos de puntuación que nos indican de manera clara las modalidades sintácticas de las oraciones que se utilizan.

Dentro de la *función discursiva*, presenta problemas la función *demarcativa o delimitativa* ya que en las interacciones en WhatsApp los signos de puntuación suelen estar ausentes y, por tanto, tenemos dificultades para segmentar el discurso. En lo referente a las funciones *integradora y dialógica*, el que el texto aparezca segmentado en fragmentos puede ayudar a dar cohesión general al discurso y a segmentar y organizar la conversación. Interesantes resultan los recursos relacionados con la función *ilocutiva*, ya que en este caso se suele recurrir a las composiciones icónicas –a los llamados emoticonos (analizados en el apartado dedicado a la comunicación no verbal)– que indican la naturaleza *ilocutiva y perlocutiva* de los enunciados. Respecto a la función *informativa*, se suele resaltar el foco de la información a través del uso estratégico de mayúsculas que ponen de relieve el contraste entre la información nueva y la información ya conocida por el oyente.

La función sociolingüística de la entonación resulta difícil de reflejar en el texto escrito. Lo más cercano sería la ortografía regional analizada anteriormente en la que se pueden observar algunos rasgos típicos del origen dialectal de los usuarios.

Significado paralingüístico

En lo que se refiere al significado paralingüístico de la entonación, remitimos al lector al apartado dedicado a la comunicación no verbal en el que analizamos los recursos utilizados en WhatsApp para garantizar, de alguna manera, la presencia de paralenguaje en estas interacciones.

Significado extralingüístico

Por lo que respecta al significado extralingüístico, es difícil encontrar elementos gráficos capaces de reproducir por escrito la gama tonal propia de un hablante.

Como se ha puesto de manifiesto en este apartado, la escritura de las interacciones en WhatsApp se ve claramente influida por las reglas de pronunciación. Se producen una serie de cambios gráfico-fonológicos como consecuencia de la aplicación de rasgos de la lengua oral a la lengua escrita. Por otra parte, las limitaciones de espacio y la necesidad de fluidez y rapidez requerida por las conversaciones a través de esta aplicación conllevan la elisión de consonantes y vocales reduciendo al mínimo la palabra.

La necesidad de escribir y enviar rápidamente los mensajes provoca alteraciones ortográficas como la ausencia de acentos, el uso casi exclusivo de minúsculas, la no presencia de puntuación, la eliminación de letras que no se pronuncian, etc. Se trata de comunicar mucho en poco tiempo, y por tanto la escritura debe adaptarse a esas circunstancias. En definitiva, se da más importancia a la velocidad, precisión y concisión del enunciado que a la forma de este.

3 Morfología

Una de las características más llamativas del lenguaje utilizado en la comunicación mediatizada por ordenador, y por tanto, en las interacciones en WhatsApp, es el abundante uso de abreviaturas, acortamientos, siglas, acrónimos o truncamientos de palabras. Son muchos los investigadores que justifican esta tendencia a la abreviación haciendo referencia a las limitaciones impuestas por el medio utilizado. Así Sotomayor (2003) afirma que:

> Se han desarrollado estrategias lingüísticas muy innovadoras a fin de crear un registro lingüístico adecuado para la conversación y adaptado a las limitaciones del medio. Una de ellas es el reduccionismo taquigráfico o empleo económico del lenguaje mediante un registro cargado de abreviaturas que ayudan a reducir el desfase y así ahorrar esfuerzo y tiempo al teclear (Sotomayor 2003: 8).

La economía de esfuerzo y el ahorro en términos económicos son otras de las razones que se han aducido para justificar la abundancia de elementos abreviados:

> Las abreviaturas contienen un valor ergonómico, puesto que al teclear menor cantidad de letras, se ahorra tiempo y energía; además dependiendo de la empresa proveedora del servicio, incluso la factura del teléfono se vería reducida. (Crystal 2002: 4).

> Cuando el canal es lento, poco capaz o muy caro, las personas que intercambian información prescinden de los elementos más redundantes (Millán 2001: 182).

Aunque los motivos anteriores pueden, efectivamente, ser la causa inicial de la utilización de abreviaciones en la comunicación mediatizada por ordenador, los avances tecnológicos (mejora en la rapidez, no limitación de espacio, gratuidad del servicio) hacen que no se pueda seguir justificando el uso de abreviaciones por limitaciones del medio. Es por ello por lo que, probablemente, en la actualidad los motivos que llevan a utilizar este tipo de lenguaje abreviado en las interacciones en WhatsApp sean parecidos a los que justifican el auge de estos procesos morfológicos en la lengua en general. Según Almela Pérez (1999), el acortamiento es un mecanismo que está favorecido por la tendencia a la economía en el uso del lenguaje. Este autor señala como posibles causas de la aparición de los vocablos acortados la necesidad de manifestar valor apreciativo (juego, afectividad) o simplemente la comodidad de la brevedad. Para Varela (2005), en la creación de los acortamientos suele primar una intención afectiva, propia de la lengua familiar, aunque puede darse el caso de que el hablante reduzca las palabras simplemente por comodidad, para agilizar la expresión. Para Lang (1990: 262), "el avance del acortamiento [...] está en relación con la preferencia por un tipo de lenguaje sintético, acorde con los nuevos estilos de vida".

El que este tipo de interacción sea principalmente utilizado por personas jóvenes ha hecho que se justifique el uso de las abreviaturas –a veces a modo de jeroglífico– como un medio a través del cual mostrar pertenencia al grupo. Así lo defienden autores como Escandell (2005) o Crystal (2002):

> La limitación de espacio y las dificultades de escritura inherentes al uso del teclado telefónico para escribir texto propiciaron enseguida el desarrollo de un elevado número de abreviaturas. Muy pronto esta manera de escribir dejó de tener una finalidad exclusivamente práctica, para convertirse en el signo de identidad de los grupos juveniles, que representan el porcentaje mayor de usuarios de esta nueva forma de comunicación. Efectivamente, a pesar de que los avances tecnológicos han hecho más fácil la escritura [...], la mayoría de los jóvenes sigue prefiriendo utilizar las grafías abreviadas. [...] Esta práctica responde a un deseo de mostrar afiliación al grupo, y no simplemente una cuestión de economía del esfuerzo o del dinero. (Escandell 2005: 112).
>
> El valor social de las abreviaturas, dado que estas formas fortalecen las relaciones de comunicación entre personas y grupos, crean formas muy creativas (Crystal 2002: 4).

En este apartado vamos a presentar de manera resumida algunos de los procesos de abreviación más frecuentes en las interacciones en WhatsApp. Para ello, distinguimos dos grandes tipos de abreviación: el *acortamiento* y la *abreviatura*.

El *acortamiento*, truncamiento o braquigrafía consiste en:

> La reducción del significante de una palabra generalmente concretado en la pérdida de sílabas iniciales (aféresis) o finales (apócope), rara vez de sílabas intermedias (síncopa); el acortamiento consiste en la abreviación silábica (nunca de segmentos inferiores) del lexema base. El acortamiento es de índole fónica. Es la reducción fónica de una unidad léxica, sea palabra simple, sea palabra compuesta (Almela Pérez 1999: 202).

Según Varela (2005), los acortamientos pueden realizarse mediante:

1. *Apócope*: consisten en la elisión de la parte final de la palabra.

2. *Aféresis*: consisten en la eliminación de la parte inicial de la palabra.

La *abreviatura* se define "como la reducción gráfica de una palabra o de un grupo de palabras; se pueden suprimir todas las letras menos la primera de las unidades afectadas" (Almela Pérez 1999: 203). Siguiendo la clasificación de Almela Pérez (1999), podemos distinguir varios tipos de abreviaturas en atención a dos criterios básicos:

1. Según el *fragmento eliminado*:
   a) *Regulares*: lo que se elimina va correlativo en el lexema base. En este grupo puede actuar o solo el apócope, o solo la síncopa. Actúa la apócope si se elimina la parte última de la palabra. Actúa solo la síncopa si se elimina una parte intermedia de la palabra.
   b) *Convencionales*: lo que se elimina no va correlativo en el lexema base. En este grupo actúan a la vez el apócope y la síncopa.
2. Según el resultado:
   a) *Simples*: constan de un solo grupo. Pueden ser monogramas, digramas, trigramas, tetragramas, etc.
   b) *Dobles*: forman su plural repitiendo la letra que constituye la abreviatura simple.
   c) *Compuestas*: son el resultado de la reducción de fórmulas.

Teniendo en cuenta esta clasificación, a continuación, analizamos los acortamientos y abreviaturas en las interacciones en WhatsApp.

Los acortamientos por pérdida de sílabas finales son muy frecuentes en las interacciones en WhatsApp. Los casos más frecuentes son los de *nada* y *para* acortados como *na* y *pa*:

F- pos na vy a ir a jugar el partido.
A- onde tas? Pa darte el dinero.

Es muy frecuente también el acortamiento por apócope de la palabra *película* que suele aparecer como *peli*:

M- vy a csa q ems pillao pa ver una peli jiji.

Otro fenómeno frecuente en las interacciones en WhatsApp son los acortamientos por aféresis. Es el caso de los verbos *estar* y *esperar* que suelen ser acortados y aparecen con formas como: *sta*, *tas*, *pera* y/o *spera*:

N- stas ya n l rockys?
C- spera q esty llegando.
F- tas ya? M- spera 2 min. y bajo.
F- dnd tas
M- stas despierta n??
M- pera q ty hablando.

En este tipo de interacciones, se cumple la tendencia general en los procesos de acortamiento en español, y son prácticamente inexistentes los fenómenos de acortamiento por síncopa.

Son frecuentes en este tipo de conversaciones los acortamientos de sintagmas. El caso de *por favor* es el más característico. Los participantes tienden a acortar el sintagma utilizando la forma *porfa*:

M- puedes traer hoy l camara porfa.

Entre las *abreviaturas regulares* más habituales en este tipo de lenguaje destacamos las siguientes:

1. Las palabras *minuto* y *número* se abrevian como *min* y *num*, respectivamente. Como puede observarse, se produce en ambas una abreviación por apócope: *M- dos min y bajo. P- dame tu num q t yamo.*
2. La palabra *bien* se abrevia mediante síncopa eliminando exclusivamente las vocales: *bn*: *A- a mi me parece todo bn jiji.*
3. La abreviatura de *que* a través de apócope con la forma *q* empieza a ser frecuente, aunque sigue compitiendo con la grafía *k*: *C- mañana k aces? M- q dices??*
4. Una de las abreviaturas más conocidas es la forma reducida de la palabra inglesa *okey; ok*.
5. Se producen asimismo abreviaturas regulares de las palabras *me, te, se, la, de, en* que aparecen como *m, t, s, l, d, n*, respectivamente: *A- sta tarde puedes dar l clase d irene.*

6. Se produce apócope o síncopa en la palabra *aunque* que puede aparecer abreviada como *aunq* o *aunqe*: *M- disfruta muxo de tu dia aunq se q tb estas liada. C- yo quiero ir aunque él no creo q qiera.*
7. La forma *estoy* suele abreviarse como *esty*: *A- esty en la calle alguien bja.*
8. Es frecuente la abreviatura de *voy* como *vy*: *S- aora vy.*
9. *Luego* y *poco* se abrevian como *lgo* y *pco*, respectivamente: *M- lgo cnd acabe t aviso. C- m keda pco para acabar ya.*

Entre las *abreviaturas convencionales* en las que se produce simultáneamente apócope y síncopa destacan las siguientes:

1. Es frecuente la abreviatura de *también* como *tb* y/o *tmb*: *A- ya yo tb llevo tdo l dia cn trbjos.*
2. Una forma rápida y eficaz de pedir una respuesta al receptor es la abreviatura de la palabra *contestar* en *cnt*. Esta misma abreviatura se utiliza para cualquiera de las formas no personales del verbo (*contestar, contestado, contestando*): *N- podeis cnt os dejo jaja. M- t estaba cnt...*
3. La preposición *por* suele sustituirse por *x*, probablemente por la influencia del área de las matemáticas del signo de multiplicar y por la transcripción fonética del sonido del signo. A partir de ella se derivan las formas abreviadas de la palabra *porque* en: *xk, xq*, entre otras, aunque estas son las más frecuentes: *C- xk kieres ir a tomar algo?*
4. Una de las abreviaturas más utilizadas como fórmula de despedida es la abreviatura de las palabras *beso* o *besos*, *bs* y *bss*, respectivamente. En ambas se producen simultáneamente los fenómenos de síncope y apócope: *F- nos vemos mañana un bs. D- ok bss!* También encontramos la abreviatura para el sustantivo diminutivo *besito* o *besitos* que suele aparecer como *bsito* y *bsits*, respectivamente: *M- aioo muaa bsts!*
5. La palabra *mañana* se abrevia como *mña* o como *mñna*: *M- mñn ya ns verems. C- ta mñna.*
6. La palabra *tampoco* se abrevia mediante la aplicación simultánea de síncope y apócope y aparece con las formas *tmpc* o *tmp*: *M- ni idea tmpoc han dixo nada n? D- yo tmp lluna.*
7. Los mismos recursos se utilizan para abreviar la palabra *donde* como *dnd* o *dnde*: *C- mmm dnd estas xD. A- ondee staaas??* Esta palabra se abrevia también mediante la aplicación de aféresis obteniendo la forma *onde: A- onde tas?*
8. En el caso de la palabra *todo* se eliminan una o las dos vocales y se utiliza la abreviatura *td* o *tdo*: *J- tngo td listo ya. J- entra tdo lo q ems dao.*

9. Las palabras *como* y *con* se abrevian dando lugar a las formas *cm* o *cmo* y *cn*: *A- jaja cm t gusta xD. A- bn cmparad cn el opel. D- cmo lo hago?! C- he quedao aoa con ella vente.*
10. Los mismos fenómenos se producen en el caso de *cuando* y *tengo* abreviados como, *cnd* y *tng*, y aunque en menor medida, *cndo* y *tngo. C- pero yo lo tng k entregar ya. C- cndo lo acabe t aviso.*
11. Un caso particular es la forma abreviada de la palabra *entonces*. Esta palabra puede abreviarse mediante abreviatura regular *tonces* o utilizando una abreviatura convencional del tipo *ntces: M- ntces q acemos?*

La mayor parte de las abreviaturas utilizadas en WhatsApp son simples. Entre las abreviaturas simples monogramas, las más características son las que abrevian *que* con *k* o *q*, y la abreviatura de *no* y *en* con la letra *n*. Aunque se tiende siempre a reducir las palabras, las abreviaturas monogramas son las que se encuentran en menor medida puesto que pueden provocar ambigüedades en el mensaje. Los digramas suelen ser los más comunes (*bn, ok*), aunque los trigramas son también frecuentes (*min, num, tmb*).

Aunque las abreviaturas más frecuentes son las simples, también es posible encontrar abreviaturas dobles, como por ejemplo la palabra *beso* que encontramos abreviada como *bs* y cuyo plural se abrevia *bss*, con reduplicación de la sibilante únicamente.

En lo que se refiere a las abreviaturas compuestas -esto es la reducción de fórmulas-, una de las primeras que apareció en este tipo de lenguaje por influencia del inglés es la forma *LOL* que abrevia la fórmula *Laughing out loud*, expresión que indicia que el participante se está riendo: *V- me parto jaja. G- jajajaja lol xd.*

Relacionada con la anterior, encontramos abreviada la expresión francesa *Mort de rie* que aparece como *mdr*.

Entre los casos más característicos de abreviaturas compuestas se encuentran: *es que* abreviado como *esq*; *no sé* abreviado como *ns*; *para allí* abreviado como *pallí*; *para el* abreviado como *pal*; *para que* abreviado como *pake*; *para arriba* abreviado como *parriba*; *para abajo* abreviado como *pabajo*.

También se producen abreviaturas del tipo *tol* por *todo el* y *taluego* por *hasta luego*: *P- taluego. M- llevas tol dia enfdao cnmgo.*

Las abreviaciones también se mezclan con ingeniosos juegos de palabras que hacen aún más corta la extensión de la palabra pero que mantienen intacta

la información que quieren transmitir. Ejemplos como los que señala Yus (2001) para el chat son muy frecuentes en WhatsApp:

> Finalmente, la creatividad en los chats se manifiesta con juegos de palabras, paranomasias o coincidencias sonoras: "d2" ("dedos", en castellano); "a10" ("adéu" -"adiós"- en catalán); "u r", "uno" ("you are" y "don't know", en inglés). Truncamientos, juegos de palabras: "cu l8er"- see you later. (Yus 2001: 145).

Asimismo, es común utilizar siglas y acrónimos para conseguir mayor rapidez en la comunicación: *D- Bueno yo no hago TFG pero tng una presentación el jueves de una hora.*

4 Sintaxis

En el aspecto sintáctico, una de las características más relevantes del llamado ciberlenguaje es el descuido y el alejamiento respecto a las normas gramaticales establecidas. Por otro lado, el estilo coloquial de las interacciones comunicativas a través de WhatsApp favorece el uso de un determinado tipo de estructura sintáctica muy cercana a la habitual en las conversaciones informales cara a cara. Como afirma Pano:

> La sintaxis refleja la informalidad típica de la conversación combinada con la necesidad de ocupar el menor espacio posible en una línea dando el mayor número de informaciones (Pano 2009: 12).

En este apartado presentamos algunas de las características sintácticas más relevantes de las interacciones en WhatsApp. Hablamos en primer lugar de tipología oracional. A continuación, nos centramos en la estructura de las oraciones haciendo especial hincapié en los usos incorrectos, en las elipsis y en el orden de palabras. En tercer lugar, nos ocupamos de las categorías gramaticales predominantes en los mensajes en WhatsApp. Finalmente hacemos una breve referencia a las funciones comunicativas predominantes en WhatsApp y a las estructuras sintácticas relacionadas con ellas.

4.1 Tipología Oracional en WhatsApp

Podemos decir que respecto a su estructura interna, las oraciones en WhatsApp suelen ser simples. Este tipo de estructura favorece la rapidez y la agilidad que requieren estas interacciones que intentan reproducir el dinamismo de la conversación cara a cara.

Son frecuentes también, las oraciones coordinadas y yuxtapuestas. Entre las oraciones coordinadas, el tipo más habitual es el de las copulativas seguidas de las disyuntivas y las adversativas. Menos habituales son las oraciones coordinadas distributivas y explicativas.

Por el contrario, el uso de oraciones subordinadas es muy escaso. No obstante ciertas estructuras adverbiales como las siguientes pueden encontrarse: subordinadas adverbiales locativas: *I- ns llevams el coche y aparacms dnde podamos* (en lugar de "allí"); subordinadas adverbiales temporales: *M- ire cndo termine esto sin es imposible* (en lugar de "iré luego"); subordinadas adverbiales modales: *A- hazlo cm puedas pero intentalo* (en lugar de "hazlo así").

Según la naturaleza del verbo predominan las oraciones predicativas. Las más frecuentes son las transitivas.

Según la modalidad oracional, en las interacciones en WhatsApp predominan las oraciones asertivas, declarativas o enunciativas, en las que se exponen los hechos llevados a cabo por los participantes. Son también muy frecuentes las oraciones interrogativas y las exclamativas, ya que en muchas de estas interacciones se pretende obtener información, dar consejos o expresar las emociones del emisor.

4.2 Estructura de la Oración

Una de las características sintácticas más llamativas de este tipo de interacciones es el elevado número de elipsis y omisiones de elementos fundamentales de la estructura oracional. En muchas ocasiones se elimina el verbo. El emisor entiende que solo con el sustantivo o el adjetivo el receptor podrá descodificar el mensaje y por tanto, evita perder tiempo en teclear el verbo. Los verbos que con mayor frecuencia se eliden son los verbos copulativos *ser* y *estar* y el auxiliar *haber*, y verbos con carácter temporal, es decir, verbos que suelen ir acompañados de estructuras sintácticas temporales o espaciales, como *quedar a una hora, quedar en algún lugar*, etc. En algunas ocasiones, estas elipsis verbales pueden dar lugar a ambigüedad en el mensaje.

Algunos ejemplos de elipsis verbales son los siguientes:

D- Atasco por "Estoy en un atasco."
J- Alguien en el bar? por "¿Hay alguien en el bar?"
C- hora? por "¿A qué hora quedamos?"
P- t paso? por "¿Te paso a buscar o te paso a recoger?"
M- donde? por "¿Dónde quedamos?"
A- 10 min vermú por "En diez minutos vamos a tomar un vermut."
A- rockys? por "¿Quedamos en el rockys?"
M- voy hacia allí LL- ya? por "¿Ya estás aquí?" o "¿Ya vienes?"
M- q tal? por "¿Qué tal estás?"
C- agobiada por "Estoy agobiada".

Es frecuente también la elisión de preposiciones y artículos, como muestran los siguientes ejemplos:

F- voy dbjo tu csa (debajo de).
I- si alguien n lo parece bn q lo diga (a alguien)
F- dnd stas?
D- portal (en el portal)
N- sta noxe dnd vams?
V- sol de nit? xD (al sol de nit)
L- alguien viene x mi plis no tng coxe (a por mí)
M- qdmos?
C- hora? (¿A qué hora?)
P- dnd estais?
N-Bar (en el bar)
M- q vas hacer? (a hacer)

Entre los errores sintácticos más frecuentes destacan los siguientes:

1. El uso incorrecto de preposiciones y pronombres: *P- poneros el juego al movil q mola.*
2. Errores de concordancia sintáctica entre sujeto-verbo y determinante-sustantivo: *A- quien bajais?*
3. Elecciones erróneas del modo verbal.
4. Uso de frases inacabadas: *C- vienes o q? P- esq si vy...*

En las interacciones en WhatsApp son muy frecuentes los procesos de tematización y rematización en los que el emisor altera el orden de palabras para destacar determinados elementos dentro de la oración. El siguiente intercambio es un ejemplo de este tipo de fenómenos:

C- enseriooo?? Fatal me aparece!

4.3 Categorías Gramaticales

Respecto a las categorías gramaticales, podemos decir que en las interacciones en WhatsApp abundan los demostrativos y pronombres que ayudan a esclarecer la persona u objeto del que se está hablando y a evitar ambigüedades: *C- q haces este sabado? M- tú tienes apuntes de siglos?*

Son también muy abundantes los adverbios y construcciones adverbiales de lugar y tiempo como *ahora, ya, aquí, allí, arriba.*

C- vienes ya
M- si ya vy

C- vente par aqi
P- esprarme q ya vy palli

Observamos, asimismo, un uso frecuente de adverbios de modo como *bien, mal, así* y de adverbios de cantidad como *mucho, poco, bastante.*

C- cm va?
M- mal n e acabdo

M- creo q ya tng bstnate cn lo q m has enviado D- nse si iré tngo mu poco dinero

Respecto a los verbos, debemos destacar que el tiempo verbal más frecuente es el presente de indicativo. En general predominan los tiempos verbales simples frente a los compuestos.

Respecto a los sustantivos hay que destacar el uso frecuente de sustantivos derivados mediante sufijación apreciativa, ya sean diminutivos, aumentativos o peyorativos.

A- mi coche nuevitoo!
C- es pqueñito pro esta bn jeje.
F- q morrazo q tienes!
C- me parece de niñato.

Por último, en lo referente a las conjunciones, predominan las conjunciones copulativas seguidas de las disyuntivas, adversativas y, en menor medida, las distributivas.

4.4 Funciones Comunicativas Predominantes en WhatsApp y Estructuras Sintácticas Relacionadas

En este último apartado, nos ocupamos de las funciones comunicativas predominantes en el WhatsApp con el objetivo de poner en relieve la presencia de las estructuras sintácticas relacionadas con ellas.

En las interacciones en WhatsApp predominan las funciones expresiva, conativa y fática. Teniendo en cuenta esto, abundan los recursos propios de estas funciones como son los vocativos, imperativos o fórmulas de mandato, las interrogaciones normales y retóricas y las interjecciones.

La función expresiva es fundamental en este tipo de conversaciones, ya que una de los objetivos principales de estas interacciones es expresar las opiniones, sentimientos o deseos de los participantes.

La función conativa es también muy relevante en este tipo de conversaciones, ya que en muchas ocasiones los participantes utilizan estas interacciones para aconsejar, dar órdenes, expresar deseos, etc.

Por otro lado, para mantener la conversación y que ésta sea factible, es necesario que se utilicen recursos que garanticen el contacto y que verifiquen el funcionamiento del canal. Por tanto, la función fática tiene un papel fundamental en este tipo de interacciones en las que se carece de control visual del interlocutor.

5 Léxico

Los aspectos relevantes, en el ámbito del léxico, en las interacciones en WhatsApp son básicamente tres: 1) importancia de la iconicidad; 2) abundante uso

de onomatopeyas e interjecciones; y 3) uso de un tipo de léxico particular en el que abundan los anglicismos y los coloquialismos. A continuación abordamos brevemente estas tres cuestiones.

5.1 Iconicidad

Los fenómenos sígnicos son característicos de los seres humanos porque viven en sociedad y forman parte de los códigos que rigen las relaciones sociales entre ellos. La definición clásica de signo es la proporcionada por Peirce según la cual el signo es "algo que está para alguien en lugar de algo en algún respecto o capacidad" (citado por Hierro 1989: 24). Peirce distingue tres clases de signos:

1. **Índices o signos indéxicos**: En ellos "hay una relación de efecto a causa, en el sentido de que tomamos algo como signo de otra cosa en la medida en que ha sido causalmente afectado por ella" (Hierro 1989: 24).
2. **Iconos o signos icónicos**: "Son aquellos que se refieren a un objeto en razón de sus caracteres propios, lo que quiere decir que algunos de tales caracteres corresponden a los del objeto, y por tanto que entre el signo y el objeto existe una relación de semejanza" (Hierro 1989: 24).
3. **Símbolos o signos simbólicos**: "Son aquellos cuyo carácter de signo obedece solo o principalmente al hecho de ser así utilizados, y los cuales carecen, por tanto, de relación propia con el objeto significado" (Hierro 1989: 25).

Los iconos o signos icónicos son divididos por Peirce en tres subclases (Sebeok 2001: 92; Alonso-Cortés 2002: 52):

1. **Imágenes** en las que la relación icónica entre interpretado e interpretante es de semejanza directa. Se trata de un signo que participa de las cualidades del objeto. Por ejemplo: una foto.
2. **Diagramas** en las que la relación icónica concierne la relación entre las partes representadas por medio de relaciones análogas. Se trata de un signo que representa relaciones entre las partes de un objeto. Por ejemplo: un diagrama.
3. **Metáforas** que representan un paralelismo. Se trata de un signo que representa al objeto mediante un paralelismo con otra cosa.

Nos interesa destacar el frecuente uso en WhatsApp de elementos icónicos (imágenes, diagramas y metáforas) en términos de Peirce. Se trata de un

lenguaje específico de la comunicación electrónica, un lenguaje que está constituido por multitud de iconos aplicables a diferentes situaciones. El objetivo de estos elementos es expresar el significado de manera fácil e ingeniosa. El uso de estos signos icónicos permite ahorrar tiempo -ya que debemos pulsar una única tecla- garantizando la inteligibilidad del mensaje. Por tanto, la economía del texto y la propensión al ahorro de palabras justifican el uso de estos elementos icónicos que permiten sustituir palabras o frases enteras por un solo elemento.

Las *imágenes* son muy habituales en las interacciones en WhatsApp. La Figura 1 ofrece solo algunos ejemplos de las múltiples posibilidades que ofrece esta tecnología.

Fig. 1. Imágenes en WhatsApp.

No son habituales en las interacciones en WhatsApp los *diagramas* –signos que representan las relaciones entre las partes de un objeto. El carácter in-

formal y la naturaleza discursiva y no transaccional de las conversaciones en WhatsApp justifican la ausencia de diagramas.

Son, en cambio, muy frecuentes las *metáforas* –signos que representan al objeto mediante un paralelismo con otra cosa. La Tabla 1 siguiente recoge algunos ejemplos de este tipo de signos.

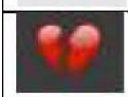
ICONO: Metáfora	Significado
	dormir
	enamoramiento
	desamor
	matrimonio
	lluvia
	muerte
	fiesta
	beso

Table 1. Metáforas en WhatsApp.

5.2 Uso de Onomatopeyas e Interjecciones en WhatsApp

Relacionado directamente con el uso de un lenguaje icónico, se encuentra la frecuente utilización de onomatopeyas e interjecciones. La clasificación de onomatopeyas e interjecciones ha estado sujeta a discusión. Según Hierro Pescador (1989: 35) las onomatopeyas "serían, al menos en parte, imágenes, puesto que se refieren a un objeto en la medida en que se asemejan al ruido que produce ese objeto". De la misma opinión es Sebeok (2001: 57) quien afirma que "anche le parole onomatopieche sono segni iconici perché simulano i loro referenti in modo acustico". Para Saussure, en cambio, las onomatopeyas y las interjecciones son signos simbólicos y, por tanto, arbitrarios:

> Se podría uno apoyar en las onomatopeyas para decir que la elección del significante no siempre es arbitraria. Pero las onomatopeyas nunca son elementos orgánicos de un sistema lingüístico. [...] En cuanto a las onomatopeyas auténticas (las del tipo glu-glu, tic-tac, etc.), no solamente son escasas, sino que su elección ya es arbitraria en cierta medida, porque no son más que la imitación aproximada y ya medio convencional de ciertos ruidos (Saussure 1916: 91-92).
>
> Las exclamaciones, muy vecinas de las onomatopeyas, dan lugar a observaciones análogas y no son más peligrosas para nuestra tesis. Se tiene la tentación de ver en ellas expresiones espontáneas de la realidad, dictadas como por la naturaleza. Pero para la mayor parte de ellas se puede negar que haya un vínculo necesario entre el significado y el significante. Basta con comparar dos lenguas en este terreno para ver cuánto varían estas expresiones de idioma a idioma (Saussure 1916: 92).

Crystal (2002: 191) señala la transcripción de onomatopeyas emocionales y las interjecciones como uno de los rasgos fundamentales del ciberhabla. El frecuente uso de interjecciones y onomatopeyas en las interacciones en WhatsApp puede justificarse por el tipo de conversaciones (informales y no transaccionales) que suelen mantenerse a través de esta aplicación en las que, como afirma Moral y García (2003), se produce un mayor grado de comunicación socio-emocional. Para Sotomayor y Eliana (2003), el uso de interjecciones y onomatopeyas "tienen como objetivo tornar el diálogo más informal y divertido entre los participantes".

Entre las onomatopeyas e interjecciones más frecuentes se encuentran: *jeje, jaja, jiji, jojo, uff, ehh, mmm, buuff, pff, ahhgggrrr.* Los ejemplos siguientes recogen algunos de estos usos:

A- a mi me parece todo bn jiji.
A- jajaj y eres tu qien lo ha recordao.
M- Almir t deja hacrlo otro dia xD.
M-ya jeje.
A- [...] llevo toda la nche liada buuuuuffffff.
F- vas a venir??
M- mmm...nse.
C- pfff no puedo mas no creo q m d tiempo...
A- Yujuu se acabo el bus! Almns alngs dias! Yupiiii!
P- Ahhggggrrr Q asssssscooooo!!
P- ehh q no hablais.

En el apartado dedicado a la comunicación no verbal retomaros el análisis de este tipo de elementos que pueden englobarse en el paralenguaje.

5.3 Tipo de Léxico

Un rasgo característico del lenguaje utilizado en las interacciones en WhatsApp es el uso frecuente de *préstamos*, sobre todo de anglicismos. Son muchos los autores que destacan la presencia de este tipo de elementos:

> También es fácil encontrar en la Red el Espanglish, un fenómeno utilizado tanto en la Red como en otros ámbitos. Esa mezcla de inglés y de español, de anglicismos adaptados al español sin ningún criterio lingüístico, y de la traducción literal de muchos de ellos (Devís 2004: 73).

Además de anglicismos, es frecuente encontrar casos de galicismos e italianismos, sobre todo en los saludos y fórmulas de agradecimiento: *merci, thanks, cao, ciao, bye, dw* (en catalán), *OK*. Ejemplos de estos préstamos se recogen en los siguientes fragmentos de conversaciones en WhatsApp:

D- Ho sentooo acabo de leer el grupo. Yo voy a la biblio right now.
f- vale Money Money ee.
M- Q psa yet set!
M- Podrias hacrme un favor plis?
J- mercii nenitaa nos vemos luego un bs.
I- ok ns vemos ciaooo!
d- vale amores dww.
N- tngo q irme hblams ok? Byeee muaa.

La informalidad que caracteriza a las interacciones en WhatsApp justifica un elevado número de *coloquialismos y elementos léxicos jergales*. Como afirma Álvarez (2011: 2), "la presencia de coloquialismos y expresiones propias del lenguaje oral es una de las características más destacadas" de este tipo de lenguaje. También Cervera (2013: 15) destaca "el tono distendido, jovial y coloquializador con que hablan los participantes" en estas interacciones. Los siguientes ejemplos ponen de manifiesto este tipo de lenguaje:

M- hems qdao pa ver una peli n mi csa.
V- salimos?
S- nse tio no tng pasta.
L- a ls 10 t pillao h en l pelu jiji.

F- tio t lo dije ayer joder... aora q?!
A- mi camara.
M- ostiaa ya se m olvidaba jaja xD.

C- ostia cmo rayas tio callate ya.
F- eso q taladras pirate a dormir.

Siendo los jóvenes los que hacen un mayor uso de la aplicación WhatsApp, es fácil entender que la jerga más habitual en estas interacciones sea la juvenil. Como afirma Pano (2008: 6), "el léxico refleja el uso del lenguaje común [...] y sobre todo jerga juvenil".

El carácter informal de estas interacciones hace que sea difícil encontrar cultismos y tecnicismos. Salvo en conversaciones en las que se habla de un tema concreto –que puede ser técnico–, lo normal es que predomine el lenguaje coloquial.

6 Pragmática: Estructura de la Conversación

En este apartado, nos vamos a centrar en la estructura de las interacciones en WhatsApp. Teniendo en cuenta que uno de nuestros objetivos es determinar si estas interacciones pueden calificarse de conversacionales, la primera sección de este apartado se dedica a analizar si las características propias de las conversaciones cara a cara se cumplen en los intercambios comunicativos en WhatsApp. Respondida la pregunta fundamental, analizaremos la estructura de la conversación fijándonos especialmente en el contexto y los participantes, las técnicas de coordinación utilizadas, el mantenimiento de la coherencia y la fase de cierre.

Limitaciones de espacio impiden que analicemos en este apartado otras cuestiones pragmáticas relevantes. Interesante sería observar cómo se maneja el cálculo del significado implícito en estas interacciones. En general, un análisis poco profundo indica que el cálculo de las implicaturas no difiere del realizado en las conversaciones cara a cara. Para un estudio profundo sobre ciberpragmática, sobre todo en lo referente a la aplicación de la teoría de la relevancia en estas interacciones, el lector puede consultar Yus (2001, 2010). El estudio de la argumentación discursiva y el uso de actos de habla indirectos en estas interacciones es otra de las posibles vías de investigación que podría arrojar resultados interesantes. Especial interés tendría el estudio de la cortesía como estrategia conversacional en este tipo de interacciones, sobre todo teniendo en cuenta que las conversaciones en WhatsApp pueden calificarse como discursos *interactivos* (no *transaccionales*) en los que, por definición se da prioridad a las reglas impuestas por el principio de cortesía.

> Two global distinctions between discourse types have been proposed that bear on the quality and quantity of politeness. Transactional discourse types focus on the optimally efficient transmission of information [...]: Conversational behavior that is consistent with the requirements of transactional discourse will thus be characterized by close observance of the Cooperative Principle. Interactional discourse, by contrast, has as its primary goal the establishment and maintenance of social relationships. In interactional discourse, therefore, the Cooperative Principle is regularly overridden by the Politeness Principle in order to ensure that participants' face-wants are taken care of (Kasper 1990: 205).

6.1 ¿Son las Interacciones en WhatsApp Conversaciones?

Para determinar si las interacciones en WhatsApp son o no conversaciones, presentamos a continuación algunas de las definiciones y características que se atribuyen a los intercambios conversacionales.

Una interacción es "cualquier acción conjunta, ya sea conflictiva, cooperativa, en la que se ponen en relación dos o más actores" (Portolés 2004: 67). La conversación es el tipo de interacción verbal más habitual y se caracteriza por ser (Portolés 2004: 68):

1. *Oral*: se articula por medio del canal fónico.
2. *Dialogal*: tiene una sucesión de intervenciones.
3. *Inmediato*: se desarrolla en la coordenada espacio-temporal aquí-ahora-ante ti.
4. *Dinámico*: por la continua permuta y cambio de papeles entre los interlocutores (de hablante a oyente, de oyente a hablante).
5. *Cooperativo*: se obra juntamente con otro.

Para Clark (1996), las características de la conversación son las siguientes:

1. *Copresence*. The participants share the same physical environment.
2. *Visibility*. The participants can see each other.
3. *Audibility*. The participants can hear each other.
4. *Instanteneity*. The participants perceive each other's actions at no perceptible delay.
5. *Evanescence*. The medium is evanescent -it fades quickly.
6. *Recordlessness*. The participants' actions leave no record or artifact.
7. *Simultaneity*. The participants can produce and receive at once and simultaneously.
8. *Extemporaneity*. The participants formulate and execute their actions extemporaneously, in real time.
9. *Self-determination*. The participants determine for themselves what actions to take when.
10. *Self-expression*. The participants take actions as themselves.

Si tenemos en cuenta la clasificación de Portolés (2004), las interacciones en WhatsApp pueden calificarse de conversacionales, ya que estas cumplen todas las características establecidas excepto la primera; el canal no es oral, sino escrito. La interacción en WhatsApp es *dialogal*, ya que se compone de una

sucesión de intervenciones. Es *inmediata*: se produce en un espacio-temporal real, aunque no físico sino virtual, y del que se espera lo antes posible la respuesta. Es *dinámica*, ya que se van intercambiando los papeles de los interlocutores. Y, por último, es *cooperativa*, ya que se necesita la colaboración de los interlocutores.

Si seguimos la clasificación de Clark (1996), las interacciones en WhatsApp se revelan también como conversacionales. En ellas es necesaria la *co-presencia* de los participantes, aunque está no sea física sino virtual. Los participantes están *visibles* los unos para los otros, saben con quién pueden conversar porque la conexión de los usuarios es visible para los miembros de la aplicación. La *audibility* –que los interlocutores puedan escucharse– no es una condición básica, puesto que el canal es escrito y no oral por lo que realmente se basa en la visibilidad de la escritura. No obstante, se pueden grabar mensajes de audio y enviarlos para que sean escuchados. Es *instantánea*, ya que se produce en un tiempo real y no hay largas demoras. Es *evanescente*, pues el medio puede desvanecerse en cualquier momento y además los participantes pueden eliminar los mensajes que envían; es *simultánea* ya que, se puede enviar y recibir información al momento. Es *extemporánea* porque los participantes formulan y ejecutan sus acciones en tiempo real. Tiene un carácter *autodeterminativo*, ya que los participantes son los que deciden y determinan por sí solos qué acciones tomar o cuándo. Y, por último, tiene carácter *autoexpresivo* es decir, los participantes se expresan como quieren, no se pacta cómo se ha de expresar.

Además de adecuarse a las características señaladas por Portolés (2004) y Clark (1996), las interacciones en WhatsApp satisfacen los requisitos impuestos para que una interacción pueda calificarse como conversacional, a saber:

1. Se produce el cambio de hablante.
2. Una parte habla en cada momento.
3. Ocurrencias de más de un hablante son comunes, pero breves.
4. Transiciones sin lapsos y sin solapamientos son comunes.
5. Orden de los turnos no fijo, sino que varía.
6. Tamaño de los turnos no fijo.
7. Duración de la conversación no fijada de antemano.
8. Lo que las partes dicen no está especificado.
9. Distribución de los turnos no especificada.
10. Número de partes puede variar.

11. Se observan técnicas de asignación de turno.
12. Existen varias unidades estructuradoras de turno (palabra, cláusula, ...).
13. Hay mecanismos de corrección.

Teniendo en cuenta que, como hemos visto, las interacciones en WhatsApp pueden calificarse como conversaciones, a continuación analizamos los elementos y técnicas básicas en estos intercambios conversacionales.

6.2 Contexto y Participantes en las Interacciones en WhatsApp

En cualquier conversación encontramos dos elementos esenciales: *contexto* y *participantes*. No hay conversación si no tenemos al menos dos participantes y, por supuesto, cualquier conversación tiene lugar en unas coordenadas espacio-temporales y bajo la asunción de un conocimiento compartido por los participantes.

El contexto es fundamental para entender toda conversación. El contexto incluye una gran cantidad de conocimiento compartido por los hablantes. Muchas son las definiciones de contexto que se han propuesto, cada una de ellas considerando elementos diferentes. Lo que parece común a los varios tipos de definiciones es que el contexto tiene que hacer referencia a factores relevantes para entender el intercambio comunicativo y que tiene que ser compartido por todos los participantes. El contexto determina las acciones que los hablantes realizan. Frente a los grupos asincrónicos –aquellos en los que la conversación no se establece en un tiempo real, es decir, cuando los mensajes quedan grabados pero las contestaciones se van produciendo a lo largo del tiempo–, el WhatsApp se caracteriza por ser una aplicación sincrónica. En WhatsApp se puede saber si un participante está conectado o no, o cuál ha sido su última conexión. Esto permite que los participantes escriban sus mensajes en tiempo real y que las conversaciones se mantengan en tiempo real, es decir con los participantes compartiendo la coordenada temporal. Ésta es una de las características que de manera más clara distingue las interacciones en WhatsApp de los mensajes SMS o de las sesiones de chat.

Evidentemente, las características de estas interacciones hacen que, por definición, no se produzcan en un espacio real físico compartido. El espacio es claramente virtual, pero compartido, ya que no se pueden mantener conversaciones con miembros que no estén dentro del espacio virtual (red) de la aplicación. Así un participante A no podrá mantener una conversación con

un participante B si éste no utiliza la aplicación de WhatsApp. El espacio virtual puede ser compartido directamente en el mismo momento en el que los participantes disponen de la aplicación.

En la mayor parte de las conversaciones en WhatsApp, los participantes se conocen, ya que normalmente son las personas que componen la agenda de contactos de cada usuario. Este hecho garantiza el conocimiento compartido (lingüístico y extralingüístico) necesario para mantener la conversación. No obstante, es posible, a través de una conversación múltiple (grupo), conversar con personas a las que no se conoce. Esto produce, en ocasiones, ambigüedades o falta de entendimiento entre los participantes que no comparten el conocimiento necesario.

Respecto al número de participantes, en las interacciones en WhatsApp, este puede variar dependiendo del tipo de conversación. En general, en las conversaciones privadas/personales suelen intervenir únicamente dos participantes. Por el contrario, las conversaciones múltiples permiten un número muy elevado de participantes. Durante la conversación, pueden entrar y salir participantes. Los usuarios pueden crear grupos incluyendo en ellos los participantes que deseen y estableciendo el nombre del grupo.

6.3 Coherencia en las Interacciones en WhatsApp

En general, los diversos autores están de acuerdo en que para obtener una conversación coherente no es necesario tener un conjunto de participantes hablando sobre el mismo tema. Los hablantes pueden mantener la coherencia relacionando de alguna manera sus acciones con lo que se ha dicho en la conversación sin necesidad de tener que hablar sobre el tema elegido por otro participante. Por lo tanto, tener en cuenta lo que se ha dicho en la conversación y producir acciones permitidas por el contexto son condiciones esenciales para mantener la coherencia. Si cualquier acción en la conversación tiene que tener en cuenta las acciones inmediatamente anteriores para producir un efecto de total coherencia, parece lógico pensar que para asegurar la coherencia en la conversación debemos obligar a los participantes a comprobar qué se ha dicho en la conversación antes de realizar cualquier tipo de acción.

En general, en las interacciones en WhatsApp se suele mantener la coherencia en la conversación, aunque eso no implica que se hable sobre el mismo tema durante todo el intercambio. De hecho, en la mayoría de las conversaciones suele hablarse de temas diferentes, pero los saltos entre un tema y otro suelen

producirse de manera progresiva y marcada, manteniendo así la coherencia. Por otro lado, existe la posibilidad en WhatsApp de crear grupos en los que se habla de un tema específico. En estos casos, los participantes del grupo están obligados a hablar de un tema, cosa que garantiza la coherencia.

Aunque, como hemos dicho, en general se mantiene la coherencia, la posibilidad de que se añadan múltiples hablantes a una misma conversación hace que en ocasiones encontramos conversaciones en las que distintos miembros hablan sobre un tema mientras que otros hablan de un tema diferente. Un ejemplo de conversación en el que parece que se salta de un tema a otro es el siguiente:

M- jaja judit sabe algo?
J- no lo se xD. Le envio un sms.
M- preguntale haber sino le hace gracia q vayamos jaja.
J- jajaj ok sms enviad.
M- ok xd.
D- me han denegado la beca. Lo q me faltaba ya.
M- judit ha dixo q si?
D- no tengo un duro.
J- no m ha cnt aun.
M- q dices tiaaa! Y eso??

La posibilidad de las interacciones múltiples en WhatsApp, el hecho de que sea posible que se vayan añadiendo participantes durante la conversación y que, por tanto, se yuxtapongan distintas conversaciones en la pantalla, puede tener consecuencias negativas para el mantenimiento de la coherencia. Como afirma Crystal (2002: 161), "la naturaleza no lineal de la interacción tiene todo tipo de consecuencias lingüísticas. E responde a A pero no tiene por qué haber leído a B, C, y D. Igual que E no tiene por qué estar conectado, de forma que el mensaje de E haya quedado tan relegado que pasa inadvertido".

6.4 Dinamismo, Actividad Emergente en WhatsApp

La conversación es un proceso dinámico y emergente. El contenido y el desarrollo de una conversación no se fijan de antemano. Los hablantes no tienen un guión que les diga qué hacer, qué decir, cómo comportarse durante el curso de la conversación. Este tipo de intercambios, por tanto, tiene una naturaleza no previsible. Los participantes en un diálogo resuelven los problemas que

se encuentran durante la conversación utilizado guías *ad hoc* y teniendo en cuenta las necesidades del momento, y en ningún caso están guiados por un esquema preespecificado.

El dinamismo y la emergencia son dos características fundamentales en las interacciones en WhatsApp. En estas conversaciones no hay nada preespecificado de antemano, la conversación va tomando forma a partir de los enunciados emitidos por los participantes. Nada es previsible de antemano. Todo se calcula teniendo en cuenta el estado de la conversación en un momento dado.

6.5 Coordinación: Protocolo de Interacción en WhatsApp

La alternancia de turnos y los pares de adyacencia son dos importantes herramientas para garantizar la coordinación en la conversación.

Alternancia de Turnos

Decir que las conversaciones se caracterizan por la alternancia de turnos significa que durante la conversación se produce el cambio de hablante. Esto es, el participante A habla y se para; otro participante, B, empieza, habla y se para, etc. De esta manera obtenemos una secuencia A-B-A-B-A. Lo anterior es una observación a primera vista evidente. Pero si nos fijamos atentamente en este fenómeno, la manera de conseguir esta distribución es cualquier cosa excepto obvia: 1) menos de un 5% del flujo del habla es expresado en superposición; 2) y sin embargo, los intervalos entre una persona hablando y otra empezando a hablar pueden medirse frecuentemente en solo unos pocos microsegundos.

¿Cómo se logra esa transición de un hablante? Sea cual sea el mecanismo responsable, debe ser capaz de operar en circunstancias totalmente diferentes (Levinson 1983: 283):

1. El número de interlocutores puede variar de dos a veinte o más.
2. Pueden entrar y salir personas del grupo de participantes.
3. Los turnos al hablar pueden variar desde enunciados mínimos a muchos minutos de charla continua.
4. Y si hay más de dos partes entonces se prevé que todas ellas puedan hablar sin que haya un orden específico o 'cola' de hablantes.

5. Además, parece que el mismo sistema funciona igualmente bien tanto en la interacción cara a cara como en la ausencia de control visual.

Sacks, Schegloff y Jefferson (1974) sugieren que el mecanismo que gobierna la alternancia de turnos es un conjunto de reglas que opera según una base turno por turno y que puede denominarse *sistema de dirección local*.

El *sistema de dirección local* propuesto por Sacks, Schegloff y Jefferson (1974) está estructurado en dos componentes y un conjunto de reglas:

- **Componentes**
  1. **Componente estructurador de turno** (*Turn-constructional component*). Existen varias unidades que los hablantes pueden usar para construir un turno de habla (oraciones, sintagmas, palabras...). Al hablante se le asigna inicialmente una de esas unidades estructuradoras de turno. El final de tal unidad constituye un punto en el que los hablantes pueden intercambiarse y se denomina *lugar pertinente de transición* (LPT). Las reglas que gobiernan la transición de hablantes entran entonces en juego, lo que no significa que los hablantes cambiarán en ese punto sino simplemente que pueden hacerlo.
  2. **Componente de asignación de turno** (*Turn-Allocation Component*). Las técnicas de asignación de turno se distribuyen en dos grupos:
     a) aquellas en las que el siguiente turno es asignado por el hablante actual que selecciona al siguiente;
     b) aquellas en las que el siguiente turno es asignado por auto-selección.
- **Conjunto de Reglas**. Se distinguen dos reglas:
  1. **Regla 1**: Se aplica inicialmente en el primer lugar pertinente de transición de cualquier turno:
     a) Si A selecciona a S durante el turno actual, entonces A debe dejar de hablar y S debe hablar a continuación; la transición entre uno y otro tiene lugar en el primer LPT después de la selección de S.
     b) Si A no selecciona a S, entonces cualquier parte puede autoseleccionarse; el primer hablante adquiere los derechos para el turno siguiente.
     c) Si A no ha seleccionado a S y ninguna otra parte se autoselecciona según la opción (b), entonces A puede (pero no es necesario) continuar.
  2. **Regla 2**: Se aplica en todos los LPT subsiguientes:

a) Cuando la regla 1c ha sido aplicada entonces en el siguiente LPT se aplican las reglas 1 (a)-(c), y recursivamente en el siguiente LPT hasta que se efectúa un cambio de hablante.

Las conversaciones presentan una estructura según la cual solo un participante habla cada vez. El turno de palabra es la unidad fundamental para construir una conversación. No se trata de una unidad lingüística, sino que es el hueco conversacional, en el que se encuentran las *unidades constructivas de turno* que pueden ser verbales o kinésicas, y pueden combinar o no signos paralingüísticos. En una unidad de turno puede haber uno o varios enunciados. Un turno de palabra estará completo cuando el hablante llegue de una manera evidente para su interlocutor a un *lugar pertinente de transición*. Los interlocutores reconocen estos lugares porque identifican fenómenos como los siguientes (Portolés 2004: 76):

1. Un tonema descendente en enunciados declarativos, un tonema descendente en los imperativos o la curva melódica propia de las interrogativas, descendente en las interrogativas parciales y ascendente para las totales.
2. La completitud de la construcción gramatical.
3. El alargamiento de ciertas sílabas.
4. La velocidad rápida de la emisión.
5. Finales redundantes, con un breve resumen o repeticiones de parte del último enunciado.
6. Marcadores de control del tipo ¿no?, ¿eh?, ¿verdad? o locuciones como 'o una cosa así', 'y eso' , 'ya sabes', etc.
7. Una dirección de la mirada.

El sistema de dirección local actúa de manera que los cambios de turno se producen de manera ordenada sin lapsos y sin solapamientos. En general, el oyente suele esperar a que exista un lugar pertinente de transición y después de un brevísimo intervalo de tiempo (apenas perceptible) toma la palabra. A pesar de este funcionamiento casi perfecto, suele ocurrir que los participantes no dejen que se produzca ese silencio y que, por tanto, durante un breve lapso de tiempo los participantes en la conversación hablen al mismo tiempo. Cuando esto se produce, hablamos de solapamiento. En Portolés (2004: 79-80), se distinguen tres tipos de solapamientos:

1. **Superposiciones**: se trata de "solapamientos de corta duración que son se perciben como violación de las reglas de alternancia de turno, se puede

tratar de un pequeño error en la sincronización de los dos participantes o de una breve intervención que solo intenta apoyar lo que dice el primer hablante y con la que no se pretende quitar la palabra" (Portolés 2004: 79).

2. **Interrupciones**: se produce "cuando el interlocutor toma la palabra sin que el primer hablante haya terminado su intervención con el fin de arrebatarle el turno" (Portolés 2004: 79).
3. **Intrusiones**: se trata de casos en los "que toma la palabra un participante que no ha sido seleccionado por el interlocutor. [...] Existen, al menos, dos posibilidades: el hablante selecciona a un interlocutor en concreto, pero toma la palabra otro; o el hablante no selecciona a nadie en particular, pero toma la palabra un excluido" (Portolés 2004: 80).

En general, no hay problemas para la alternancia de turnos en las interacciones en WhatsApp. Se suele aplicar la misma mecánica que las interacciones cara a cara. La completitud de los enunciados producidos, los signos de puntuación, los marcadores de control del tipo *¿no?, ¿eh?, ¿verdad?* y los emoticonos suelen marcar sin problemas los lugares pertinentes de transición. El hecho de que la información esté dividida en párrafos produce, en ocasiones, problemas en la alternancia de turnos, pero, en general, los usuarios cuentan con fórmulas para indicar a sus interlocutores que su turno aún no ha terminado, evitando así las interrupciones. De hecho, uno de los recursos más prácticos a este respecto lo ofrece la tecnología WhatsApp a través de la posibilidad de indicar que el emisor está "escribiendo...".

En lo referente al componente de asignación de turno, no es muy habitual encontrar conversaciones en WhatsApp en las que el hablante asigne el turno a otro participante. A veces esto puede producirse de forma indirecta, es decir, en una conversación múltiple un miembro A empieza el turno haciendo referencia a B y C, esto hace que indirectamente se esté requiriendo la respuesta de esos interlocutores en concreto. Lo normal, por tanto, es que los turnos sean asignados por autoselección.

Los solapamientos no son frecuentes en WhatsApp. No obstante es posible encontrar casos de solapamientos de los distintos tipos enumerados por Portolés (2004). En general, como afirma Crystal (2002: 46), "el número de solapamientos aumenta con los participantes en el habla". Es decir, es más fácil que se produzcan solapamientos en las conversaciones múltiples que en aquellas que tienen lugar entre dos participantes.

A veces se producen superposiciones. Los problemas en la red pueden causar estas superposiciones. En todo caso, encontramos también casos en los que sin problema alguno, el receptor se adelanta al lugar pertinente de transición causando solapamiento:

D- habeis visto el correo?
LL- sisi.
D- d camp? Flipaaa.
LL-he flipado tia.

En algunas ocasiones se producen interrupciones e intrusiones. En este caso se trata de solapamientos evitables, ya que WhatsApp dispone de un mecanismo que nos indica que la otra persona está escribiendo, por lo tanto el participante puede decidir intervenir con su mensaje o bien esperar a que el otro deja de escribir y luego contestar. A continuación, ofrecemos ejemplos de estos dos tipos de solapamientos:

R- m piro a descnctar.
C- n t e exo na pa q estes asi cnmgo.
R- m vy.
R-disfruta d tus amgos.
C- yo tb ncesito q m dmuestres.
R- AMIGOS...
R-tsss
C- q hblas si sl salgo pa ir a tomar alg.
R- dw m piro a desconectar

LL- Marina.
LL- tng todas las fotos d peque en Tortosa.
D- ee cmo q solo marina? xq m excluyes.
M-oki.
LL- noo q pensba q slo lo llevaba ella ajaja.

No es extraño encontrar en conversaciones múltiples intrusiones de participantes que no han sido llamados a su turno. Como indica Yus (2001), es precisamente en las interacciones múltiples donde se muestran de manera más clara las yuxtaposiciones e interrupciones de la conversación.

Los análisis realizados nos permiten concluir que, como en la conversación cara a cara, en las interacciones en WhatsApp se producen solapamientos. En este punto diferimos de autores como Patterson (1996), Werry (1996) y Wilking (1991) que afirman: "En los turnos de habla virtual no se dan las interrupciones, solapamientos de enunciados, peticiones de protagonismo conversacional, etc., que se encuentran en una conversación cara a cara". Compartimos, en cambio, la opinión de Yus (2001), Murray (1991) y Crystal (2002) que defienden la existencia de este tipo de superposiciones en las conversaciones virtuales.

Pares de Adyacencia

Es muy habitual encontrar, en la conversación, pares de acciones. El estudio de esas estructuras ha sido llevado a cabo principalmente por Schegloff y Sacks (1973), quienes proponen el concepto de *par de adyacencia* para dar cuenta de las propiedades estructurales que presentan esos pares de acción. Se trata de un tipo de organización de dirección local en conversación. Los pares de adyacencia son ese tipo de enunciados pareados cuyos ejemplos prototípicos son: pregunta-respuesta; saludo-saludo, oferta-aceptación, disculpa-minimización, etc.

Frente a la alternancia de turnos, los pares de adyacencia no seleccionan al hablante, sino que seleccionan la acción. De hecho, pueden seleccionar la acción sin necesidad de seleccionar al hablante. Buena prueba de ello es que los pares de adyacencia se usan en conversaciones en las que intervienen solo dos participantes y donde no es necesario seleccionar al hablante siguiente.

La amplia presencia de estas estructuras pareadas en la conversación, independientemente de cuáles sean las circunstancias (tema, número de participantes...), ha hecho que muchos autores se dediquen al estudio de esas secuencias y sugieran nociones similares a la propuesta inicialmente. Clark (1996) propone *action-response pairs*; Levinson (1983) habla de *preference organization*; Bunt (1994) sugiere *reactive pressures; discourse expectations* es la noción propuesta por Reichman (1995); Allwood (1994) introduce la noción de *dialogue obligations*. Todas estas nociones tratan de captar el mismo hecho: cómo la producción de una determinada expresión condiciona las acciones que se pueden producir después.

Schegloff y Sacks (1973) ofrecen la siguiente caracterización de los pares de adyacencia. Los pares de adyacencia son secuencias de dos enunciados que son:

1. Adyacentes.
2. Producidos por hablantes diferentes.
3. Organizados como una *primera parte* y una *segunda parte*.
4. Clasificados de manera que una determinada primera parte requiere una determinada segunda (o una gama de segundas partes).

La *regla que gobierna el uso de los pares* es la siguiente: Después de producir una primera parte de algún par, el hablante actual debe dejar de hablar y el hablante siguiente debe producir en ese punto una segunda parte del mismo par.

A la propuesta de Schegloff y Sacks (1983), Levinson (1983) plantea una serie de objeciones entre las que destacan la siguiente: la adyacencia estricta es un requisito demasiado fuerte: con frecuencia tienen lugar *secuencias de inserción*. No son infrecuentes numerosos niveles de inserción, con la consecuencia de que por ejemplo, entre una pregunta y su repuesta puede haber varios enunciados. El criterio de adyacencia estricta debe ser reemplazado por la noción de *pertinencia condicional*: dada una primera parte de un par, una segunda parte sea inmediatamente pertinente y esperable. Si no se produce esa segunda parte, su ausencia es evidente; y si en su lugar se produce otra primera parte, entonces esto se interpretará donde sea posible como un preliminar a la segunda parte, cuya pertinencia no se cancela hasta que se le presta directamente atención o hasta que fracasa a causa de un incumplimiento manifiesto en la provisión de una oración preliminar.

Los pares de adyacencia son, probablemente, la herramienta más utilizada en WhatsApp para garantizar la coordinación en la conversación. Son muy frecuentes los pares saludo-saludo, pregunta-respuesta y petición-aceptación/rechazo que suelen ser los que organizan este tipo de interacciones. Los ejemplos siguientes ponen de manifiesto el uso de este tipo de unidades:

S- ola neni.
M- ola guapa.
S- q tal? Q fas?
M- bn y tu? Pues na aqi haciend faena jej.
S- preprand l cumple.
C- cmo vas?
M- pff haciend l primer apartado.
C- va trankila pokito a poko!

M- tu cmo va!
C-pues aqi voy haciendo...
C- kdams a las 6.30?
M-pff un poco mas trde sin n m dara tiemp.
M-7 y media?
C-ok.

En general, se cumplen los requisitos impuestos a este tipo de secuencias. Aunque posibles, no son excesivamente frecuentes las secuencias de inserción. Las dos partes del par suelen respetar el criterio de adyacencia impuesto por Schegloff y Sacks.

6.6 Cierres

Los cierres en la conversación son una cuestión complicada. Los participantes en un intercambio cara a cara no pueden cerrar la conversación simplemente dejando de hablar en un momento dado. Una conversación es una actividad cooperativa. Tenemos que coordinar nuestras acciones con las de nuestros interlocutores. Y esa coordinación tiene que estar también operativa cuando intentamos cerrar la conversación.

En las interacciones en WhatsApp, los cierres se producen de la misma manera que en las conversaciones cara a cara. Como afirma Crystal (2002: 180), "las fórmulas de saludo y despedida en la conversación cara a cara se dan también en estas interacciones. Además al despedirse suele aducirse un motivo". En general, el cierre está precedido por una secuencia de precierre en la que el participante suele justificar su salida de la conversación. Estas secuencias de precierre evitan malas interpretaciones y faltas de cortesía:

S- aver cnd qdms!
M- si cnd acabe todo ya hblms y qdms tranqilmn.
S-okii jeje.
M- bno neni hblms q tng q ir a currar.
S- oki. M- mua guapa un bso.
S- aioo muaa (icono).

En las conversaciones múltiples también se producen estos pares de cierre. En estas interacciones, lo normal es que cuando un miembro quiere abandonar ofrece una justificación que evita los malos entendidos o simplemente la descortesía.

Pocos son los casos en los que encontramos cierres sin secuencias de precierre. Cuando esto se produce, es decir, en aquellos casos en los que se deja de intervenir en una conversación sin fase de precierre, sin justificación del abandono, el usuario suele interpretar que su interlocutor está enfadado y que no quiere seguir hablando.

El análisis realizado en este apartado nos permite concluir que las interacciones en WhatsApp pueden ser claramente calificadas de conversacionales. WhatsApp ofrece al usuario la posibilidad de la interacción conversacional con independencia de su ubicación física. Se trata de un intercambio sincrónico de información en tiempo real.

7 Comunicación No Verbal

Poyatos (1994) habla de la "triple estructura básica de la comunicación" que incluye *lenguaje, paralenguaje* y *kinésica*. Estos dos últimos componentes forman parte de la llamada comunicación no verbal que representa un elemento fundamental para la interpretación de los enunciados producidos en nuestras interacciones comunicativas. En todas las formas de comunicación textual mediadas por ordenador –entre ellas el WhatsApp–, los elementos que constituyen la comunicación no verbal estarían en principio, y por definición, no presentes. Esta ausencia de comunicación no verbal podría interpretarse como una pérdida importante para la comunicación, ya que se priva a los interlocutores de una fuente primordial de datos e información. Para compensar la ausencia de los elementos no-verbales en la comunicación mediada por ordenador, los usuarios de este tipo de lenguaje han desarrollado una serie de estrategias entre las que se encuentran: 1) el uso de emoticonos que compensarían la ausencia del contacto visual y permitirán hablar de kinésica en la conversación mediada por ordenador: y 2) la frecuente transcripción de onomatopeyas e interjecciones que suplirían la ausencia de parte de los elementos que se incluyen dentro del llamado paralenguaje.

En este apartado analizaremos estas estrategias de comunicación no verbal en las interacciones en WhatsApp. Para ello, dividiremos el apartado en dos partes. En la primera definiremos qué se entiende por paralenguaje según la teoría de Poyatos (1994) y describiremos las estrategias utilizadas en WhatsApp para suplir la carencia de este elemento fundamental en las interacciones escritas. En la segunda parte, definiremos kinésica y realizaremos un breve análisis de los emoticonos.

7.1 Paralenguaje

El *paralenguaje* se define como:

> Las cualidades no verbales de la voz y sus modificadores y las emisiones independientes cuasi léxicas, producidas o condicionadas en las zonas comprendidas en las cavidades supraglóticas, las cavidad laríngea y las cavidades infraglóticas hasta los músculos abdominales, así como los silencios momentáneos, que utilizamos consciente o inconscientemente para apoyar o contradecir los signos verbales, kinésicos, proxémicos, químicos, dérmicos y térmicos, simultáneamente o alternando con ellos, tanto en la interacción como en la no interacción (Poyatos 1994: vol. II, 28).

A partir de esta definición de paralenguaje. Poyatos (1994: vol. II, 25-184) establece la siguiente clasificación de de elementos que se incluyen dentro del paralenguaje:

1. **Elementos No segmentales**:
   a) **Cualidades primarias**. Son las que "individualizan a la persona y las más próximas a los elementos suprasegmentales de la estructura lingüística" (Poyatos 1994: vol. I, 137). Se trata de las características de la voz humana que nos diferencian como individuos. Incluyen: timbre, resonancia, intensidad, tempo, tono, campo entonativo, duración silábica y ritmo. Están condicionadas por factores biológicos, fisiológicos, psicológicos, socioculturales y ocupacionales.
   b) **Calificadores**. Según Poyatos, "pueden ser también cualidades básicas, pero generalmente constituyen distintos tipos de voz: control respiratorio (espirado o ingresivo), control laríngeo (voz susurrante, áspera, estridente, ronca, etc.), control esofágico (voz esofágica), control faríngeo (voz hueca, apagada, etc.), control velofaríngeo (voz gimoteante, gruñona, etc.), control lingual (voz retrofleja, velarizada, etc.), control labial (por distensión o contracción de los labios), control mandibular (voz mascullante con la mandíbula cerrada y girando), control articulatorio (voz ultracorrecta, confusa, etc.), control de tensión articulatoria (voz tensa-relajada) y control objetual (hablando y comiendo a la vez, o con una pipa en la boca)" (Poyatos 1994: vol. I., 137-138).

c) **Diferenciadores**: "Modifican cualitativamente las palabras y sus rasgos suprasegmentales, pero pueden también ocurrir independientemente como reacciones fisiológicas o emocionales". (Poyatos 1994: vol. I., 138). Se incluye aquí la risa, el llanto, el grito, el suspiro, el jadeo, el bostezo, la tos, el carraspeo, el escupir, el eructo, el hipo y el estornudo.

2. **Elementos Segmentales**:
   a) **Alternantes**: "son cuasipalabras, identificables y clasificables fonética y funcionalmente y utilizados tan semánticamente como las palabras, pero la mayoría de los cuales necesitan nombres y verbos para designarlos, así como representación gráfica: clics, siseos, bisbiseos, gruñidos, imitaciones de sonidos, llamadas a animales, etc." (Poyatos 1994: vol. I., 138). Pueden ser: consonánticos, vocálicos o silencios.

En general, los usuarios de WhatsApp tienen importantes limitaciones para reproducir en el lenguaje escrito las distintas categorías paralingüísticas señaladas por Poyatos (1994).

Las *cualidades primarias* y los *diferenciadores* son en la mayoría de los casos imposibles, o muy difíciles de representar a través de las convenciones gráficas. Lo único posible en estos casos es utilizar algunas aproximaciones textuales que pueden reflejar la pronunciación del usuario de acuerdo con su origen geográfico o social. En el caso de los diferenciadores, el problema fundamental consiste en la imposibilidad de superponer los elementos paralingüísticos al texto escrito.

En lo referente a los calificadores la dificultad es parecida a los dos casos anteriores, no obstante se han propuesto algunas estrategias para reflejar estos elementos paralingüísticos en la expresión escrita como, por ejemplo, la rotulación del texto en mayúsculas para indicar voz alta.

A diferencia de lo que ocurre con las categorías anteriores, los *alternantes* pueden aparecer con claridad en el discurso escrito. El que no se superpongan al lenguaje verbal facilita su inserción en el texto. Es muy frecuente que los usuarios de WhatsApp introduzcan elementos de este tipo para poner de manifiesto determinados estados de ánimo o sensaciones (risa, dolor, asco, etc.).

Según Poyatos (1994: vol. II, 145), los *alternantes* cumplen las siguientes funciones:

1. Expresar emociones y sentimientos voluntaria o involuntariamente: un colérico '¡Mm!', un clic 'Tz' de conmiseración.
2. Regular el mecanismo de la conversación: una ingresión faríngea para solicitar la palabra, la retroalimentación por medio de 'Ajá", 'Mm'.
3. Expresar lo que podríamos o no verbalmente, como cuando nos referimos a sonidos que a veces no sabemos describir, como '¡Plaf!', 'Glu, glu, glu'.
4. Referirse a cualidades personales: un sonido fuertemente glotalizado con los labios cerrados para denotar valor o voluntad férrea.
5. Referirse a actividades, como 'Fffp!' para representar acústicamente la rapidez de algo.
6. Referirse a conceptos abstractos: una fricción faríngea sonora fuerte y glotalizada para simbolizar la belleza inefable de un paisaje.
7. Interaccionar con los animales, llamándolos, imitando sus propias llamadas o gritos.

Idénticas funciones podemos identificar en las interacciones en WhatsApp cuando se utilizan estrategias para reproducir este tipo de elementos en el texto escrito.

Según Poyatos (1994: vol. II, 146), los alternantes pueden ser de tres tipos diferentes según relación que se establezca entre el signo y el significado:

1. **Arbitrarios**, sin parecido alguno con el significante (Tz, Hm, Mm)
2. **Icónicos**, en los que el significante se asemeja al significado ('Bang', para un portazo, 'Pssss' para un pinchazo, ¡Be-e-e! para un cordero).
3. **Intrínsecos**, si el signo no imita, sino que es su propio significante con cualidades sonoras tan parecidas que, en términos, semióticos, producimos el 'modelo' y no simplemente una 'réplica'.

Teniendo en cuenta esta clasificación, la Tabla 2 recoge algunos de los alternantes más frecuentes en las interacciones en WhatsApp.

A continuación ofrecemos algunos ejemplos de uso de estos alternantes en las conversaciones en WhatsApp analizadas:

M- uii q suspiro...
A- pareces una oveja tia siempre con el beeee jaja.
A- sguro q acabas tia jummss vaya asco!
M- mmm nse q canción vy a hacer.

Arbitrarios		Icónicos		Intrínsecos	
Alternante	Significado	Alternante	Significado	Alternante	Significado
Mm	Dudar	Oing oing	Cerdo	Aii	Grito
Brrr	Tiritar	Ejem ejem	Carraspeo	Buuuufff	Resoplo
Hmm	Asentir	Tic tac	Reloj	Xiuuu xiuu	Silbido
Snif snif	Llanto	Pum	Tirotear		
Plaf	Objeto caído	Bum	Explosión		
Fttp/fiu	Rapidez	Beee	Oveja		
Jums	Tristeza	Iiii	Caballo		
Zzzz	Dormir	Auu	Aullar		
Ñam ñam	Comer	Jajaja	Risa		
Zas	Ostia	Ahh	Suspiro/bostezo		
shh	Silencio	Crac	Romperse		
Brrr	Tiritar	Hiip	Hipo		
Ajá	Asentir	Achís	Estornudo		
Buuh	Asustar	Grrr	Gruñido		
Glu glu	Beber	Argh	Enfadarse/asco		
Aja	Asentir				

Table 2. Alternantes en WhatsApp.

F- tss mirala ella.
C- bufff no puedo más.
M- aiii se m ha olvidao!

7.2 Kinésica

La **kinésica** se define como:

> Los movimientos y posiciones de base psicomuscular conscientes o inconscientes, aprendidos o somatogénicos, de percepción visual, audiovisual y táctil o cinestésica que, aislados o combinados con la estructura lingüística y paralingüística y con otros sistemas somáticos y objetuales, poseen valor comunicativo intencionado o no. Todo movimiento externo y toda posición que puedan observarse según esta definición entran dentro de la kinésica (un gesto, un respingo, un tic), ya que, desde un punto de vista cinético, no hay diferencia entre enarcar una ceja y levantar la mirada o entre una sonrisa voluntaria y la costumbre de tocarse el nudo de la corbata, puesto que todos contribuyen a la imagen visual de la persona; y en cuanto a las posturas

que alternan o concurren con los movimientos (Ej. la postura al andar), también son kinésica por estar coestructurados con ellos (Poyatos 1994: vol. I., 137-138).

En kinésica se distingue entre:

1. **Gestos**: son "movimientos conscientes o inconscientes principalmente con la cabeza, la cara solo o las extremidades, dependientes o independientes del lenguaje verbal-paralingüístico, alternando con él o simultáneamente y que constituyen la forma principal de la comunicación: sonrisas, guiños. . . " (Poyatos 1994: vol. II, 201).
2. **Maneras**: "como más o menos conscientes y más o menos dinámicas, principalmente aprendidas y ritualizadas socialmente según el contexto situacional, alternando también con las palabras o simultáneas a ellas: la manera de llevarse la comida a la boca y de masticar, de toser con gesto facial y manual asociados. . . " (Poyatos 1994: vol. II, 201).
3. **Posturas** "como estáticas e igualmente conscientes o inconscientes, también ritualizadas y, como en el caso de las maneras, menos utilizadas como formas de un repertorio comunicativo, aunque, a semejanza de gestos y maneras, comunican de todas formales el sexo, la posición social, el origen cultural, el estado de ánimo, etc." (Poyatos 1994: vol. II, 201).

Se distingue dentro de las tres categorías entre:

1. **Libre**: "por libre debe entenderse cualquier acto cinético o posición realizado por una o más partes del cuerpo o extremidades en el espacio, es decir, por sí mismas, sin tocar otras partes del cuerpo ni ayudarse de ningún recurso objetual" (Poyatos 1994: vol. II, 202).
2. **Trabado**: "por trabado debe entenderse cualquier movimiento o posición en que las manos se tocan mutuamente o hacen contacto con otras partes del cuerpo, o en que cualquier parte del cuerpo hace contacto con otro cuerpo o, sobre todo, con objetos." (Poyatos 1994: vol. II, 202).

Según Yus (2001: 127), las "estrategias más utilizadas para compensar la ausencia de información visual son el emoticono y la acotación icónica". El *emoticono* (del inglés *emoticon* formado a partir de *emotive* e *icon*) es un signo icónico que representa diferentes expresiones de la cara. Por *acotación icónica* se entiende un texto que describe conductas no verbales. En este apartado nos vamos a centrar en el análisis de los emoticonos.

Como indican Moral y García (2003), en la comunicación mediada por ordenador el uso de los emoticonos tiene una intención clara: la de expresar el estado anímico o emocional de los participantes en un determinado momento de la interacción. Aunque la función principal de los emoticonos es, en efecto, poner de manifiesto la emoción del hablante, es importante recordar que en ocasiones el emoticono puede modificar netamente el contenido de lo expresado:

> Aunque la función del emoticono es principalmente redundante, algunas veces, sin embargo, éste pude servir para contradecir el significado del texto verbal y, en estas ocasiones, realizan el mismo papel que, por ejemplo, la gesticulación de la cara para invalidar el significado (pragmático) del enunciado oral que se está emitiendo en ese momento. [...] El emoticono puede suavizar el significado del texto electrónico e incluso otorgarle un significado opuesto (Yus 2001: 131).

De la clasificación ofrecida por Poyatos, los emoticonos utilizados en WhatsApp son fundamentalmente gestos. No obstante, podemos identificar una serie de maneras entendidas como conductas, maneras de comportarse aprendidas y ritualizadas socialmente. La tabla 3 recoge algunos de estos elementos.

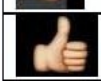
MANERA	SIGNIFICADO
	Saludar
	Silenciar
	Símbolo de la paz o manera de expresar "victoria"
	Asentir, estar de acuerdo o manera de expresar "ok"
	Abuchear o manera de decir "erróneo"

Table 3. Maneras en WhatsApp.

En los emoticonos, como hemos dicho, identificamos casi siempre gestos, entendidos como movimientos conscientes o inconscientes principalmente con la cabeza, la cara o las extremidades. La mayor parte de los emoticonos pueden ser clasificados como gestos libres. La Tabla 4 presenta algunos de los emoticonos más utilizados.

EMOTICONOS: GESTOS LIBRES	
guiño	muy feliz
sonrisa	triste, muy triste
sonreír mostrando los dientes	reirse, dormirse
sacar la lengua	llorar
guiñar el ojo sacando la lengua	llorar de la risa
burlas	serio, asustado
sacar aire por la nariz	preocupado
sonrojado	enamorado
asentir	muy asustado
dirección (arriba, abajo)	admiración
indicar dirección (derecha)	sarcástico
parar, pegar	enfadado

Table 4. Emoticonos más utilizados en WhatsApp.

Entre los emoticonos que podemos clasificar como gestos trabados se encuentran los representados en la Figura 2:

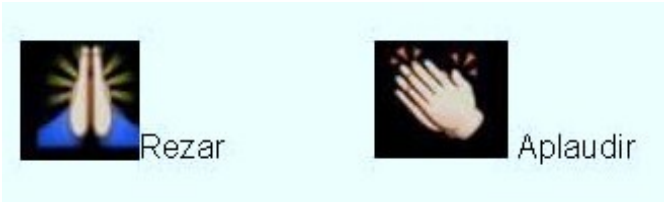


Fig. 2. Gestos trabados en WhatsApp.

Como señala Yus (2001: 123), un aspecto importante a destacar en el uso de los emoticonos como sustitutos de los gestos en las conversaciones es que "la información no verbal aportada por los usuarios no se superpone a los enunciados verbales, como ocurre en la interacción cara a cara, sino que se comunica en la sucesividad de la lengua escrita."

Junto a los emoticonos, encontramos los llamados *smileys* que son formas que se construyen exclusivamente con los símbolos disponibles en el teclado del teléfono. Se trata de pictogramas que combinan letras y símbolos para representar de manera muy esquemática gestos faciales. La Tabla 5 recoge algunos de los *smileys* más usados en WhatsApp.

Como hemos visto en este apartado, las interacciones en WhatsApp disponen de una serie de recursos (onomatopeyas, interjecciones, emoticonos) que permiten emular la entonación, el volumen, los gestos de la cara, los movimientos de las manos, las posturas, etc., en definitiva el paralenguaje y la kinésica presentes en todo acto de comunicación. Probablemente, las fórmulas utilizadas en estas interacciones no puedan equipararse a la riqueza de las conversaciones cara a cara, pero representan los elementos necesarios para presentar la comunicación no verbal que garantiza la total comprensión del mensaje emitido.

8 Conclusiones

El análisis realizado pone de manifiesto que los usuarios de WhatsApp han desarrollado una serie de estrategias lingüísticas innovadoras dando lugar a un

SMILYES	SIGNIFICADO
;-) ;)	Guiño
:) ☺	Sonrisa
:-P	Sacar la lengua
;-P	Guiñar el ojo sacando la lengua
x-P	Burlas
:-)))	Muy feliz
☹ :-(	Triste
:-((	Muy triste
:'-(	Llorar
😐 :-|	Serio
:-/	Preocupado
:-O	Admiración
:-] :-[	Sarcástico
-@	Enfadado
xD	Reírse

Table 5. *Smileys* más utilizados en WhatsApp.

nuevo registro lingüístico adaptado al medio y con características que lo distinguen de otros usos del lenguaje. La Tabla 6 resume los aspectos principales en cada uno de los niveles estudiados.

El análisis de los elementos de la comunicación no-verbal en estas interacciones nos ha permitido identificar las estrategias utilizadas en WhatsApp para emular la entonación, el volumen, los gestos de la cara, los movimientos de las manos, las posturas, etc., presentes en todo acto de comunicación. El paralenguaje y la kinésica son sustituidos en estos textos por un nuevo lenguaje simbólico y gráfico –el de los emoticonos y las onomatopeyas– que cumple los requisitos necesarios poder hablar de *comunicación no verbal electrónica* (Moral & García 2003).

Teniendo en cuenta las características básicas que distinguen oralidad y escritura resumidas en la Tabla 7 (Yus 2001: 101-105), los investigadores no se ponen de acuerdo a la hora de situar en uno de esos dos niveles la comunicación mediatizada por ordenador. Muchos son los lingüistas que afirman que este tipo de lenguaje es un *texto escrito oralizado*, ya que presenta la forma, el canal y el soporte que corresponde al lenguaje escrito, pero presenta muchas de las características presentes en el lenguaje oral. Yus (2001: 79) habla de *oralidad del texto escrito* y define este tipo de lenguaje como una "conversación oral en soporte escrito, una nueva forma de comunicación con sus propios códigos de funcionamiento." En la misma línea se sitúan Mayans (2000), que define este

NIVEL	CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES
Fonética/Ortografía	• Ortografía fonética. Representación escrita del lenguaje oral. • Innovación tipográfica. Desviación de la ortografía y tipografía estándar. • Abundantes fenómenos de elisión, adición y substitución de fonemas.
Morfología	• Se recurre constantemente al acortamiento y a la abreviatura. • Procesos de abreviación no son siempre estándar. • Creatividad en las abreviaturas produciendo, en ocasiones, la sensación de jeroglífico.
Sintaxis	• Simple y coloquial. • Predominio de estructuras simples. • Uso escaso de la subordinación. • Elevado número de elipsis y omisiones de elementos fundamentales de la estructura oracional. • Alteración del orden de palabras para destacar elementos dentro de la oración. • Predominan las funciones expresiva, conativa y fática, y por tanto, los vocativos, imperativos y las interjecciones.
Léxico	• Frecuente uso de signos icónicos. • Gran número de onomatopeyas e interjecciones. • Abundan los anglicismos y los coloquialismos.
Pragmática	• Se cumplen las características de la conversación cara a cara. • Se respeta la alternancia de turnos. • Frecuente uso de los pares de adyacencia. • Actividad coherente, dinámica y emergente. • Los cierres se producen respetando las estrategias conversacionales.
Comunicación no verbal	• El uso de emoticones compensa la ausencia del contacto visual y permite hablar de kinésica en estas interacciones. • La frecuente transcripción de onomatopeyas e interjecciones suplen la ausencia de parte de los elementos que se incluyen dentro del paralenguaje.

Table 6. Caracterización lingüística de la las interacciones en WhatsApp.

tipo de lenguaje como *el más oral de los registros escritos*, y Daniel (2004), que lo denomina *texto escrito oralizado*.

Pano (2009: 4) recoge algunas de las etiquetas que ponen de manifiesto esa combinación de características de lo oral y lo escrito en las interacciones mediatizadas por ordenador: *written conversation*, *face-to-face scripturality*,

LENGUAJE ORAL	LENGUAJE ESCRITO
Copresencia física de los interlocutores	Ausencia de copresencia física
Improvisado	Planeado
Efímero	Estable
Estilo informal y poco explícito	Estilo formal y muy explícito
Estructuras simples	Estructuras complejas
Tendencia a la elipsis	Oraciones completas sin elipsis
Frases cortas	Oraciones más largas
Abundancia de coordinación	Predominio de la subordinación
Alteración orden de palabras	Orden normal de constituyentes
Pobreza de léxico. Vocabulario concreto	Riqueza de léxico. Vocabulario abstracto
Abundancia de marcadores discursivos que involucran al interlocutor	Escasez de marcadores discursivos que involucran al interlocutor.
Errores aceptados	Errores no tolerados
Retroalimentación	Ausencia de retroalimentación
Organización coherente pero no muy cohesiva.	Organización coherente y cohesiva del discurso
Comunicación no verbal	Ausencia de comunicación no verbal

Table 7. Diferencias entre oralidad y escritura según Yus (2001).

lengua oral tecleada. Todas estas denominaciones ponen de manifiesto lo que en términos de Vaqueiro es una hibridación de géneros:

> En suma, con grados diferentes según los distintos géneros, Internet ha hecho algo más que transgredir los hábiles límites entre oralidad y escritura: ha dado origen a una hibridación que comparte rasgos de los dos medios (Vaqueiro 2012: 4).

Frente a estas caracterizaciones en las que se intenta ubicar este nuevo tipo de lenguaje dentro de uno de los dos niveles clásicos, se alzan ideas como la propuesta por Crystal (2002). Para este autor, nos encontramos ante un nuevo tipo de lenguaje que comparte rasgos con el lenguaje oral y el lenguaje escrito pero que, más allá de ser una simple combinación de ambos, constituye un nuevo tipo de lenguaje con características propias.

> Existe una ciberhabla, una forma de lenguaje con características únicas y propias de Internet que se encuentra en muchas situaciones. (Crystal 2002: 31).

> Internet es un lenguaje nuevo, no es escritura hablada ni discurso escrito, es un cuarto medio "lenguaje que se transmite mediante ordenadores" (Crystal 2002: 273).
>
> Cuatro tipos: lenguaje oral, lenguaje escrito, lenguaje gestual y lenguaje de ordenadores (Crystal 2002: 276).

Otros autores como Pano (2008) o Moral (2009) defienden la misma tesis de Crystal (2002). Nosotros, después de realizar nuestro análisis y de comprobar los rasgos que caracterizan al lenguaje utilizado en WhatsApp, convenimos con Crystal (2002) en que se trata de una nueva forma de lenguaje. No es ni lenguaje oral ni lenguaje escrito. Es una tercera (cuarta si consideramos el lenguaje signado) forma de usar el lenguaje. Se trata de una nueva manera de comunicarse que utiliza nuevos códigos. Por tanto, no podemos hablar de incorrecciones lingüísticas cuando un hablante acorta, abrevia o no acentúa una palabra, ya que esto es una de las características de esta nueva forma de lenguaje, de este nuevo código.

Por último, teniendo en cuenta las características que suelen atribuirse a los intercambios conversacionales cara a cara entre las que se encuentran el carácter oral, dialogal, inmediato, dinámico y cooperativo de estas interacciones, podemos concluir que la comunicación en WhatsApp puede calificarse de conversacional, ya que cumple todas las características establecidas excepto la primera: el canal no es oral sino escrito.

Muchas son las cuestiones que por limitación de espacio no han podido ser abordadas en este trabajo. El análisis realizado nos ha sugerido una serie de líneas de investigación que sería interesante abordar en un futuro. Destacamos las siguientes:

1. ¿Influirá el lenguaje utilizado en las interacciones en WhatsApp en otros usos del lenguaje? Si las lenguas las cambian los hablantes y el lenguaje se adapta a nuevas situaciones y evoluciona de acuerdo con el uso que el hablante le dé ¿Puede este nuevo tipo de lenguaje condicionar el cambio lingüístico?
2. ¿Qué actitudes pragmáticas se generan en estas interacciones? ¿Cómo se gestiona todo lo relacionado con la cortesía/descortesía? ¿Se puede ser más descortés/agresivo en estas interacciones?

3. Desde el punto de vista sociolingüístico, ¿se pueden establecer diferencias en el lenguaje utilizado en WhatsApp que dependan del sexo, de la edad, del nivel de instrucción? ¿Son esas diferencias las mismas que se dan en el lenguaje oral/escrito o son diferentes?

4. ¿Cuál es el impacto que esta nueva manera de comunicarse puede tener en la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas, tanto nativas como extranjeras?

Estos y muchos otros temas podrían ser abordados en investigaciones futuras con el objetivo de caracterizar de manera exhaustiva el lenguaje usado en WhatsApp y aplicaciones similares.

Bibliografía

1. Almela, R. (1999). *Procedimientos de Formación de Palabras en Español.* Barcelona: Ariel.
2. Álvarez, I. (2011). El ciberespañol: características del español en Internet. In Ortiz, L. (ed.), *Selected proceedings of the 13th Hispanic Linguistic Symposium* (pp. 33–41). Somerville: Cascadilla Proceeding Project.
3. Ávila, R. (2007). La lengua española en el ciberespacio: páginas oficiales y personales. In *IV Congreso Internacional de la Lengua Española.* Centro Virtual Cervantes.
4. Brown, P. & Levinson, S. (1987). *Politeness. Some Universals in Language Usage.* Cambridge: Cambridge University Press.
5. Bunt, H.C. (1994). Context and Dialogue Control. *Think*, 3: 19–30.
6. Clark, H.H. (1996). *Using Language.* Cambridge: Cambridge University Press.
7. Crystal, D. (2002). *El Lenguaje e Internet.* Madrid: Cambridge University Press.
8. Crystal, D. (2006). *Language and the Internet.* Cambridge: Cambridge University Press.
9. Cortés, A. (2002). *Lingüística.* Madrid: Cátedra.
10. Cortés, F. (2010). *El lenguaje en Internet. La búsqueda de la lengua perfecta y el miedo a los nuevos medios.* Goucher College.
11. Daniel, F. (2004). *Internet Relay Chat: la presencia de la oralidad en una instancia comunicativa.* Río Cuarto: Departamento de Lengua y Literatura. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Río Cuarto.
12. Escandell, V. (1995). Cortesía, Fórmulas Convencionales y Estrategias Indirectas. *Revista Española de Lingüística*, 25(1): 31–66.
13. Escandell, V. (1996). *Introducción a la Pragmática.* Barcelona: Ariel.
14. Escandell, V. (2005). *La Comunicación.* Madrid: Gredos.

15. Farías, M. (2008). El ciberlecto de las salas de chateo: ¿conversación escrita o escritura conversada? *Forma y función*, 21: 347–360.
16. Fernández, M. & Anula, A. (1995). *Sintaxis y Cognición. Introducción al Conocimiento, el Procesamiento y los Déficits Sintácticos.* Madrid: Síntesis.
17. Gil, J. (2007). *Fonética para Profesores de Español: De la Teoría a la Práctica.* Madrid: Arco Libros.
18. Hentschel, E. (1998). Communication on IRC. *Linguistik online*, 1/98.
19. Hernanz, M.I. & Brucart, J.M. (1987). *La Sintaxis.* Barcelona: Crítica.
20. Hidalgo Navarro, A. (2006). *Aspectos de la Entonación Española: Viejos y Nuevos enfoques.* Madrid: Arco Libros.
21. Hidalgo Navarro, A. & Quilis, M. (2004). *Fonética y Fonología Españolas.* Valencia: Tirant lo Blanch.
22. Hierro, J. (1989). *Principios de Filosofía del Lenguaje.* Madrid: Alianza.
23. Gómez Torrego, l. (2001). La gramática en internet. In *II Congreso Internacional de la Lengua Española. El Español en la Sociedad de la Información.* Valladolid.
24. Iglesias, A.M. & Ficardo, l. (2007). Los chats como factor de cambio lingüístico en la lengua francesa. *Interlingüística*, 17: 503–509.
25. Kasper, G. (1990). Linguistic Politeness: Current Research Issues. *Journal of Pragmatics*, 14: 193–218.
26. Laborda, X. (2004). Foros virtuales, ética lingüística y aspectos legales. *Revista de Educación a Distancia*, 12: 1–28.
27. Lakoff, R. (1973). The Logic of Politeness: Or Minding your p's and q's. In C. Corum et al. (eds.), *Papers from the Ninth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society* (pp. 292–305). Chicago: Chicago Linguistic Society.
28. Lang, M. (1990). *Formación de Palabras en Español.* Madrid: Cátedra.
29. Leech, G.N. (1983). *Principles of Pragmatics.* London: Longman.
30. Levinson, S.C. (1983). *Pragmatics.* Cambridge: Cambridge University Press. (*Pragmática*, Barcelona: Teide, 1989).
31. Llisterri, J. (2002). Marcas fonéticas de la oralidad en la lengua de los Chats: Elisiones y epéntesis consonánticas. *Revista de Investigación Lingüística*, 2/V: 61–100.
32. Martínez, H. (2005). *Construir Bien en Español. La Corrección Sintáctica.* Oviedo: Ediciones Nobel.
33. Mayans, J. (2000). El lenguaje en los chats entre la diversión y la subversión. *iWorld*, 29: 42–50.
34. Millán, J. A. (2001). *Internet y el español.* Madrid: Biblioteca Fundación Retevisión Auna.
35. Moral, F. (2009). Internet como marco de comunicación e interacción social. *Comunicar*, 32: 231–237.
36. Moral, F. & García, R. (2003). Un nuevo lenguaje en la red. *Comunicar*, 21: 133–136.

37. Moré, J., Climent, S., Oliver, A. & Taulé, M. (2005). Análisis de los fenómenos lingüísticos de los mensajes de correo electrónico en catalán. *Procesamiento del Lenguaje Natural*, 35: 45–50.
38. Noguera, J.M. (2006). La oralidad del chat en estudiantes universitarios. *Altertexto*, 7/4: 59–76.
39. Pano, A. (2008). *Dialogar en la Red. La Lengua Española en Chats, E-mails, Foros y Vlogs.* Berlín: Peter Lang.
40. Pano, A. (2009). Diálogo y lengua española en contextos de comunicación mediada por ordenador. In *Quaderni del CeSLiC. Occasional Papers (CeSLiC)* (pp. 1–24). Bolonia: CeSLiC.
41. Pietrosemoli, L. & Domínguez, E. (2001). El chateo: ¿oralidad o escritura? *Revista de Investigación Lingüística*, 2/ IV: 47–62.
42. Portolés, J. (2004). *Pragmática para Hispanistas.* Madrid: Síntesis.
43. Poyatos, F. (1994). *La Comunicación No Verbal.* Madrid: Istmo.
44. Prado, J. (2001). La competencia comunicativa en el entorno tecnológico: desafío para la enseñanza. *Comunicar*, 17: 21–30.
45. Reichman, R. (1985). *Getting Computers to Talk Like You and Me. Discourse Context, Focus, and Semantics (An ATN Model).* Cambridge: MIT Press.
46. Rocha, A.M. (2004). El lenguaje de los jóvenes en el chat. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 19: 109–140.
47. Rodríguez, T. M. (2005). *Manual de Sintaxis del Español.* Madrid: Castalia.
48. Sacks, H., Schegloff, E.A. & Jefferson, G. (1974). A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. *Language*, 50 (4): 696–735.
49. Saussure, F. (1916). *Cours de linguistique générale.* París: Payot (*Curso de Lingüística General.* Madrid: Alianza, 1987).
50. Schaff, A. (1966). *Introducción a la Semántica.* México: Fondo de Cultura Económica.
51. Schegloff, E.A. & Sacks, H. (1973). Opening up Closings. *Semiotica*, 8: 289–327.
52. Sebeok, T. A. (2001). *Signs: An Introduction to Semiotics.* University of Toronto Press (*Segni*, Roma: Carocci, 2003).
53. Sotomayor, G. (2003). Las viejas lenguas en las nuevas tecnologías. *Textos de la Cibersociedad*, 3: 1-17.
54. Tusón, J. (1984). *Lingüística.* Barcelona: Barcanova.
55. Valencia, Y. & García, V. (2010). ¿De regreso al origen? La escritura simbólica y el lenguaje escrito en los usuarios del Messenger. *Comunicar*, 34: 155–162
56. Varela, S. (2005). *Morfología Léxica: La Formación de Palabras.* Madrid: Gredos.
57. Yus, F. (2001). *Ciberpragmática. El Uso del Lenguaje en Internet.* Barcelona: Ariel.
58. Yus, F. (2010). *Ciberpragmática 2.0. Nuevos Usos del Lenguaje en Internet.* Barcelona: Ariel.

59. Vaqueiro, M. (2012). Ciberlenguaje juvenil en las redes sociales. *Congreso iberoamericano de las Lenguas en la ecuación y en la cultura /IV*. Salamanca: UNED.

Biodata

Marina Silva Alcántara se graduó en Lengua y Literatura Hispánica en la Universitat Rovira i Virgili, en la promoción 2009-2013. Su Trabajo Final de Grado fue de ámbito lingüístico. Cursó el Máster Universitario de Formación del Profesorado de Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas en la Universitat de Barcelona, en la promoción 2013-2014, para poder dedicarse a la docencia. Creó un proyecto basado en la adquisición de la competencia oral en el aula que desarrolló en el Instituto Sant Pere i Sant Pau durante las prácticas y que, posteriormente, se reflejó en el Trabajo de Fin de Máster.

TRIANGLE

Language, Literature and Computation
Lenguaje, Literatura y Computación
Llenguatge, Literatura i Computació

Focus and Scope: Triangle is an open access electronic publication devoted to any topic related to language, literature and computation. Triangle is addressed to a specialized audience interested in the adoption of new methods (especially formal and computational) in the study of language and literature.

Triangle was born in 2010 with the aim of promoting interdisciplinary research in the fields of linguistics, literary studies and computer science. Triangle intends to disseminate original, relevant, innovative and high-quality papers in the space of confluence of those three research areas.

The journal name, Triangle, intends to reflect, through the three vertices of the figure, the three topics of interest for this publication (language, literature and computation) and aims to evidence that preference is given to articles that focus on the edges of the triangle, this is, works that relate, at least, two of the three involved disciplines.

Triangle welcomes contributions in any of the three journal areas: linguistics, literary studies and computer science. However, preference is given to articles involving/relating at least two of the vertices of the triangle. Studies relating language and literature or any of these two disciplines with computation will be warmly received.

Contributions to Triangle may be made in any of the following categories/forms:

- **Papers** that report significant new research in any of the journal topics.
- **Monographic Issues** containing the contribution of a single author that focuses on new research results or that presents didactic introductions to new research topics or that surveys the state of the art of an area in order to provide a good starting point for non-experts.
- **Special Issues** containing a collection of essays/articles, written by several researchers, around a well-established topic.

Languages: The languages of submission and publication are preferably English and Spanish. However, papers in Catalan and French will be also accepted.

Peer Review Process: Triangle is a peer-reviewed journal and follows a double-blind refereeing procedure.

Evaluation Criteria: No particular theories or scientific trends are favoured. Scientific quality and scholarly standing are the only criteria applied in the selection of papers accepted for publication.

Este volumen incluye dos trabajos. El primero presenta un estudio sobre la situación de la lengua española en EE.UU., teniendo en cuenta conceptos básicos en sociolingüística como identidad, actitud y prestigio. El segundo analiza desde un punto de vista lingüístico las interacciones en WhatsApp con el objetivo de caracterizar el lenguaje utilizado, la gestión de la comunicación no-verbal y el carácter conversacional de este tipo de interacciones.

This volume includes two works. The first one presents a study on the situation of the Spanish language in the USA, considering basic concepts in sociolinguistics such as identity, attitude and prestige. The second paper analyzes from a linguistic point of view the interactions on WhatsApp in order to characterize the language used, the management of non-verbal communication and the conversational nature of this type of interactions.

UNIVERSITAT ROVIRA i VIRGILI
Departament de Filologies Romàniques